

## Formação de professores e estágio obrigatório: discursos que (re)constroem identidades docentes

### RESUMO

Demandas sociais da atualidade cada vez mais vêm exigindo constantes atualizações formativas e inovações profissionais, em especial dos profissionais da educação. Mediante esse panorama, é importante entender as diferentes formas de construção identitária docente, entre tantos discursos e perfis identitários que circulam ao longo das práticas formativas e profissionais. O presente artigo analisa discursos associados aos processos de (re)construção de identidades docentes a partir das relações entre um curso de formação de professores e escolas campo em que são realizados estágios obrigatórios, buscando uma melhor compreensão de como o estágio pode contribuir para esse processo identitário, tanto em relação aos estagiários como aos educadores que atuam no ensino básico. O estudo foi embasado em depoimentos obtidos através de entrevistas semiestruturadas com supervisoras do estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (EACH – USP), sendo quatro coordenadoras pedagógicas e uma diretora, atuantes em escolas municipais de São Paulo. A análise dos depoimentos foi fundamentada nas teorizações de Michel Foucault sobre os discursos, tendo em vista que as práticas discursivas são moldadas por relações de poder e saber em determinado contexto histórico, produzindo subjetividades. Tais discursos, disseminados como verdades, podem (re)construir identidades profissionais docentes, embasando e norteando as práticas dos professores e estagiários no ambiente escolar. Por meio das análises das entrevistas verificou-se a regularidade de alguns discursos presentes nas falas das supervisoras, sendo um deles a respeito da função articuladora do coordenador pedagógico entre todos os sujeitos e elementos do meio escolar. Também foi evidenciado um discurso de formação docente em que se entende serem as relações estágio-escola facilitadoras do compartilhamento de conhecimentos, experiências e demandas entre professores, coordenadores e estagiários. Ocorrem ainda discursos relacionados à necessidade de participação social ativa dos estagiários, em que estes possam servir de modelo para os estudantes quanto a uma postura social ativa e crítica e quanto a importância da continuidade de estudos. Esses discursos também estão presentes em produções acadêmicas relacionadas às pedagogias críticas, o que aponta para a importância destas formulações, já que circulam tanto no ambiente formativo universitário como nas escolas campo onde são realizados os estágios. Tendo como princípio as teorizações foucaultianas acerca dos discursos, conclui-se que estes se moldam pelas relações de poder instituídas em determinado contexto sócio-histórico e que, ao serem disseminados nos meios educacionais, possuem a capacidade de produzir sujeitos e moldar suas práticas, podendo interferir na (re)construção de identidades docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discursos identitários; Pedagogias críticas; Formação inicial de professores

Carolinne Porto da Silva

[carol.lilac9@gmail.com](mailto:carol.lilac9@gmail.com)

0000-0001-9407-9343

Universidade de São Paulo, São Paulo,  
São Paulo, Brasil.

Luciana Maria Viviani

[lviviani@usp.br](mailto:lviviani@usp.br)

0000-0001-7185-9769

Universidade de São Paulo, São Paulo,  
São Paulo, Brasil.

## 1 INTRODUÇÃO

O atual cenário globalizado ao mesmo tempo aproxima e afasta as diversas culturas dos sujeitos, criando uma tendência para gerar crises ou homogeneizações identitárias. Cada cultura é engendrada pelas mais variadas e complexas relações sociais, políticas e históricas que são permeadas por relações de poder e que constituem subjetividades. Essas questões são particularmente importantes no campo da educação, pois permitem compreender como a cultura profissional é capaz de produzir identidades docentes através da disseminação de discursos e das interações entre os sujeitos em espaços formativos.

Este estudo insere-se em um projeto mais amplo que almeja analisar os processos de (re)construção de identidades docentes, especialmente no âmbito das relações entre um curso de formação de professores e as escolas campo em que são realizados estágios obrigatórios. Há também o objetivo de analisar a regularidade de alguns discursos identitários que são (re)construídos tanto nas instituições de ensino superior como nas escolas de educação básica. A pesquisa tem como base o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da USP (Universidade de São Paulo) e o estágio realizado em escolas públicas parceiras, mediante um projeto de estágios elaborado pelas docentes e educadoras da unidade.

Em estudo anterior (SILVA; VIVIANI, 2021), o objetivo foi observar as contribuições que o estágio poderia trazer aos estagiários e professores de algumas escolas campo e verificar se essa interação poderia promover alterações nas identidades desses docentes. Através da realização de entrevistas semiestruturadas com três professores que acompanharam os estagiários de LCN e mediante uma análise inspirada em teorizações foucaultianas, identificaram-se discursos que consideraram a proposta de estágio fundamental em um curso de licenciatura, pois além de unificar a teoria e a prática, também pode atuar na construção de processos identitários profissionais. O estudo também evidenciou a existência de diversas identidades docentes e variadas possibilidades de (re)construção das mesmas. Não houve consenso entre os docentes em relação a alterações em suas práticas profissionais a partir da interação com os estagiários, ainda que dois docentes tenham relatado aproveitar materiais e ideias dos estagiários em suas aulas. Diante desses resultados surgiu a necessidade de realizar uma nova pesquisa para maiores indagações e aprofundamentos acerca do tema.

Na atual pesquisa<sup>1</sup> foram entrevistados coordenadores pedagógicos e diretores de escolas campo, aqui chamados de supervisores de estágio pela sua função de acompanhar os estagiários em suas atividades nas escolas. O objetivo foi perscrutar a visão desses educadores sobre o significado do estágio supervisionado na formação docente e sobre as suas próprias funções ao longo dessa supervisão. As menções a questões identitárias presentes no discurso desses educadores também foram investigadas, almejando um melhor entendimento de como o estágio pode contribuir para o processo de (re)construção das identidades docentes no ambiente escolar e acadêmico, tanto em relação aos estagiários como aos educadores que atuam no ensino básico.

Como parte do projeto pedagógico de LCN, o estágio obrigatório é um requisito para a conclusão do curso. Todavia, a sua importância para os estagiários vai muito além disso, propiciando uma oportunidade de experienciar previamente

suas rotinas como futuros professores, bem como refletir sobre o funcionamento da instituição escolar e sobre as práticas docentes em análise. A proposta permite que os estagiários entrem em contato com a cultura escolar produzida localmente nas escolas campo e pretende mediar a (re)construção das identidades profissionais dos estagiários. O projeto prevê a realização de 400 horas de estágio em uma escola pública parceira ao curso de LCN e a frequência em três disciplinas de orientação dos estágios, uma por semestre, em que são compartilhadas as experiências dos estagiários e desenvolvidas atividades reflexivas conjuntas entre estudantes e docentes da universidade. O processo de estágio é supervisionado, na escola campo, por coordenadores e diretores, além dos professores das turmas, e na Universidade a supervisão se dá através das docentes e educadoras que compõem o grupo responsável pelo estágio de LCN (VIVIANI, 2020).

As teorizações de Michel Foucault sobre os discursos são de grande valia para as investigações no campo das identidades profissionais, tendo em vista que as práticas discursivas são moldadas por relações de poder e saber em determinado contexto histórico (FOUCAULT, 1999). Deste modo, as identidades docentes ficam sujeitas a serem (re)construídas a partir dos discursos que são disseminados como verdades. Isto torna os processos de (re)construção identitária mais complexos e revela a sua importância, pois são essas subjetividades que embasarão e nortearão as práticas docentes no ambiente escolar.

Conforme Veiga-Neto (2004), na perspectiva foucaultiana, “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (p. 136). Os discursos, construções históricas permeadas por relações de poder, são capazes de produzir os sujeitos assim como suas práticas, sendo que estas também podem disseminar discursos.

Nessa concepção sobre a construção identitária, o poder, segundo Veiga-Neto (2004), se trata de “uma ação sobre ações”, em que uma ação pode ser aplicada sobre um sujeito que pratica ações, sendo capaz assim de influenciá-lo em suas ações futuras. Para isto, os discursos tornam-se ferramentas de poder, pois através da sua disseminação, aliada a universalização dos mesmos, adquirem status de verdadeiros, podendo produzir as subjetividades de um indivíduo e direcionar suas ações. Estas ferramentas, embora minuciosas e sutis, não estão centralizadas em uma pessoa ou um governo, mas encontram-se difundidas por toda a sociedade, já que todos constroem e disseminam discursos.

No ambiente escolar fica ainda mais evidente essa articulação entre o poder e os discursos, pois é uma instituição que cria e difunde saberes e conhecimentos especializados, produzindo assim sujeitos que disseminam estes saberes, também em relações de poder, através dos discursos apreendidos. Esse entendimento explica melhor o processo de produção dos discursos e como os sujeitos são construídos a partir destes, tendo em vista que “cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos” (VEIGA-NETO, 2004, p. 110).

## 1.1 Identidades docentes

Segundo Hall (2011), os conceitos de sujeito e de identidade passaram por um processo de construção histórica e sociocultural. No século XVIII, acreditava-se que o sujeito possuía uma identidade concretizada já desde seu nascimento e que permanecia inalterável ao longo de sua vida. Mais tarde surgiu a concepção de sujeito sociológico, que instituía o indivíduo com um núcleo identitário pré-determinado, a ser modificado pelas suas interações sociais. Posteriormente foi criado o conceito de sujeito pós-moderno, em que a identidade é completamente construída pelas relações sociais e mantém-se em constante transformação.

Diante da globalização, que aproximou diferentes regiões do mundo provocando uma maior disseminação e troca de culturas, as identidades também foram impactadas. Ao mesmo tempo em que há o compartilhamento de culturas que podem questionar as subjetividades, também pode haver uma sobreposição em virtude de uma cultura dominante (HALL, 2011).

Segundo as considerações de Veiga-Neto (2004), embasado em Foucault, os sujeitos se constituem a partir da inter-relação do conhecimento apreendido (ser-saber), das ações que terceiros empregam sobre os sujeitos e que estes replicam sobre outros (ser-poder) e da ética interna que estabelecemos para conosco (ser-consigo). O acesso a diferentes culturas ou a imposição de uma cultura dominante pode moldar a forma como os indivíduos se veem, criando um conflito identitário diante da expansão de possibilidades:

O que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos contestar aquilo que somos. É de tal contestação que se pode abrir novos espaços de liberdade, para que possamos escapar da dupla coerção política que a Modernidade inventou e que nos aprisiona: de um lado, a individualização crescente; de outro lado e simultaneamente, a totalização e a saturação das coerções impostas pelo poder (VEIGA-NETO, 2004, p. 47).

Pode-se associar as coerções mencionadas na citação acima às demandas sociais que cada vez mais vêm exigindo constantes atualizações formativas e inovações profissionais de todos os indivíduos, em especial dos profissionais da educação. Discursos muito frequentes afirmam que estes últimos mediam o conhecimento e formam cidadãos que deverão atender a estas demandas (MARCELO, 2009). Assim o educador é instado a acompanhar tais mudanças, tendo como base o discurso da competência disciplinar e da habilidade didática integradas ao contexto social, nutrindo uma autorreflexão sobre suas práticas “para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazerem docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 1999, p. 18).

Mediante esse panorama, é importante entender as diferentes formas de construção identitária docente, entre tantos discursos e perfis identitários que circulam ao longo das práticas formativas e profissionais.

As análises deste estudo se baseiam no pressuposto de que as identidades sociais e profissionais se desenvolvem continuamente, e até mesmo de maneira contraditória, a partir do posicionamento do indivíduo diante de suas experiências pessoais, profissionais e interações interpessoais (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005), em relações socioculturais estabelecidas em diferentes momentos

históricos. Daí decorre que há várias identidades docentes possíveis e não-excludentes entre si:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 112).

As identidades docentes foram sempre construídas pelos discursos, muitos deles impostos pelo Estado:

A identidade é 'produzida' através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a 'comunidade imaginada' da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objetivos económicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado (LAWN, 2000, p. 118).

Um perfil identitário docente muito difundido na modernidade e contemporaneidade é o das pedagogias críticas, em que “a educação, através do saber escolar e da ciência, ou através do exame de consciência e da (auto-)reflexão, ou de ambos, produz o sujeito crítico: um cidadão ou uma classe social esclarecida e ativa” (GARCIA, 2001, p. 46). Todavia para que a educação cumpra este papel é necessário que seus representantes, os docentes, atuem em concordância com este objetivo, o que lhes exige que também sejam ativos, reflexivos, autorreflexivos e autônomos em suas práticas profissionais.

As pedagogias críticas são, pois, tecnologias humanas e intelectuais que concorrem nos processos de individuação e subjetivação dos indivíduos alvos dos seus discursos e práticas. São discursos que definem como devemos ser e agir para que nos tornemos indivíduos de racionalidade e moralidade superiores, para que sejamos os defensores da justiça e os anunciadores de uma nova ordem social – tarefa para uma educação crítica e progressista e para docentes e intelectuais educacionais críticos e engajados (GARCIA, 2001, p. 46).

Este perfil, aqui apresentado de forma bastante sintética, evidencia um discurso capaz de intervir na formação das identidades profissionais, podendo gerar a negação de outros perfis ou a consideração de elementos de diferentes perfis para a construção identitária docente. Estes discursos, ao serem disseminados e validados, social ou institucionalmente, adquirem status de verdade: “ora, essa vontade de verdade, como outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia” (FOUCAULT, 1999, p. 17).

Todavia como explicitado por Foucault (1999), há várias forças políticas atuando, muitas vezes em oposição, em confronto, buscando controlar e dominar, impor um movimento direcionado a algo e “tais forças estão distribuídas difusamente por todo o tecido social” (p. 73). Assim os sujeitos estão sempre imersos em relações de poder, por meio dos discursos que podem formar subjetividades e, por conseguinte, identidades docentes.

## 1.2 Contribuições do estágio obrigatório

O contato dos indivíduos com a docência se inicia desde cedo, até mesmo antes do momento de irem à escola como estudantes, e é possível observar e analisar como os professores lecionam. Para Allain e Coutinho (2017), tanto os discursos disseminados durante o ensino básico, período da infância, quanto no ensino superior são capazes de contribuir para a construção da identidade profissional, sendo capazes de favorecer ou não determinada identidade docente.

Apesar de reconhecer que o processo de formação identitária ocorre em inúmeras e complexas instâncias sociais e individuais, parte-se do pressuposto de que o período de formação inicial é muito importante nesse processo. Essa questão se evidenciou em um estudo anterior (VIVIANI; GURIDI; FAHT, 2016), realizado com a participação de estudantes ingressantes e em estágio final do curso de LCN. A pesquisa apontou que ao longo do curso houve alterações quanto a percepção da função docente, indicando que as experiências e conhecimentos obtidos ao longo do curso foram agregados à perspectiva dos estudantes, que incorporaram conceitos teóricos às suas concepções iniciais. Também observou-se (VIVIANI, 2019) que as identidades docentes dos estudantes se (re)construíram ao longo do curso, com base nas relações interpessoais e experiências vivenciadas tanto em sala de aula como nas escolas campo dos estágios.

Luehmann (2007) aponta dois princípios que podem colaborar para construção das identidades docentes, sendo eles a possibilidade de que os docentes iniciantes possam adquirir experiência e a possibilidade de contato com outros docentes como troca de experiências que estimulem sua reflexão sobre o papel e legitimação de uma identidade individual e em grupo. A partir das subjetividades e experiências individuais de cada sujeito uma mesma vivência pode ser interpretada por diferentes ângulos, desta forma as relações interpessoais docentes servem de estímulo para reflexões que auxiliam na (re)construção das identidades docentes (MARCELO, 2009).

Embora o protagonismo nos estágios seja direcionado aos estagiários, as contribuições que ele pode proporcionar não se restringem a este grupo, uma vez que toda interação pressupõe um compartilhamento mútuo e que pode levar a reflexões que impactem as identidades docentes. A forma como os professores e coordenadores pedagógicos acolhem os estagiários e a sua disposição em colaborar com seus processos formativos pode implicar em atitudes autorreflexivas por parte dos educadores e gerar análises críticas sobre suas próprias práticas (SARTI; DE ARAUJO, 2016). As autoras identificaram duas formas de acolhimento, o modelar e o formativo, sendo este último capaz de promover reflexões através da interação e compartilhamento entre o educador e o estagiário:

O potencial (auto)formativo dessa modalidade de acolhimento o alinha ao modelo pedagógico mais contemporâneo, no qual os sujeitos são instados a buscar referências em si mesmos, por meio da reflexão, do voltar-se para suas próprias práticas [...] as referências para a ação do sujeito não são externas, mas emergem da reflexão e da problematização de suas próprias práticas (SARTI; DE ARAUJO, 2016, p. 182).

Esse processo de reflexão torna-se cada vez mais intrínseco à docência, diante das demandas profissionais que vão surgindo e exigem essa constante renovação das práticas, como sugerido por Nóvoa *et al.* (2014): “Os professores encontram-

se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades” (p. 29). Observou-se que os estágios obrigatórios podem impulsionar (re)construções identitárias de estudantes e dos educadores que os recebem nas escolas campo, através das reflexões que podem surgir a partir das experiências vivenciadas e compartilhadas com outros docentes e estagiários.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente estudo guiou-se pela metodologia qualitativa em que “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70), tendo em vista que o objetivo é discutir as relações que constituem a (re)construção das identidades dos educadores. Relações estas de alta complexidade por serem interpeladas pelas subjetividades dos indivíduos.

Na medida em que se pretende compreender melhor o processo de (re)construção de identidades docentes, através de interações que o estágio de LCN proporciona aos estagiários e supervisores, foi importante partir da análise dos discursos de alguns destes supervisores mediante entrevistas semiestruturadas. A análise de discurso foi realizada mediante inspiração foucaultiana.

A inserção das teorizações foucaultianas neste estudo deve-se à sua abordagem arqueológica, que busca “as articulações entre as práticas discursivas e toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não-discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc.” (VEIGA-NETO, 2004, p. 57). Isso permite a análise de discursos e de suas possíveis origens e transformações, bem como suas implicações sobre as subjetividades dos indivíduos. Para Foucault (2012) a descrição discursiva tem como objetivo não a busca de significados daquilo que foi dito ou escrito, mas o entendimento do que se estabelece de uma maneira e não de outra.

Uma questão importante para este estudo é a descrição das posições de sujeito, que apontam não para o autor da formulação, mas para um lugar que pode ser ocupado por várias pessoas e que pode ser analisado para melhor compreensão das condições em que os sujeitos assumem determinadas formulações discursivas produzidas anteriormente e que circulam na sociedade (FOUCAULT, 2012).

Para selecionar os participantes do estudo foram contatados supervisores de estágio das escolas públicas parceiras do curso de LCN e cinco deles se dispuseram a participar, sendo quatro coordenadoras e uma diretora que acompanharam e supervisionaram os estagiários de LCN nas escolas campo por no mínimo um ano. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas remotamente através de um aplicativo de vídeo chamada com o apoio de um roteiro de perguntas. Cada entrevista durou de 30 a 60 minutos, todas foram gravadas e posteriormente transcritas, gerando textos de 4 a 6 páginas cada uma.

As entrevistas ocorreram em 2021 como uma conversa interativa, característica essa que visa uma maior fidelidade ao que os entrevistados consideram importante, de modo a se sentirem mais à vontade. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “se as pessoas forem tratadas como ‘sujeitos de investigação’, comportar-se-ão como tal, o que é diferente do modo como

normalmente se comportam” (p. 68), deste modo a entrevista semiestruturada em formato de conversa busca propiciar um ambiente dinâmico que permite colocações além do planejado no roteiro inicial.

O projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EACH<sup>2</sup>. Os nomes aqui utilizados são fictícios<sup>3</sup>, de modo a preservar a identidade das participantes do estudo.

Através das análises das entrevistas verificou-se a regularidade de vários discursos presentes nas falas das participantes. A seguir, destacam-se algumas das perspectivas mencionadas, sobre o estágio obrigatório de LCN e sobre processos de (re)construção de identidades docentes.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **3.1 A articulação realizada por coordenadores como meio de formação docente**

Dentro das falas das supervisoras é destacada uma relação entre o coordenador pedagógico e os professores, que aponta para um discurso sobre a formação docente realizada pela coordenação, como é afirmado a seguir:

Ele [o coordenador] é o principal formador de um professor. O coordenador tem a função de tornar acessível os conhecimentos teóricos pedagógicos e educacionais que existem para esse professor (MIRIAM, 2021).

Nesta fala é evidenciado um discurso que retrata como as interações entre educadores podem propiciar atualizações nas práticas profissionais, tendo em vista a função do coordenador de trazer estratégias para tornar as práticas de ensino do professor mais eficazes.

Quando questionadas sobre qual seria o papel do coordenador pedagógico, as supervisoras de estágio argumentaram que as atribuições deste profissional se baseiam na mediação, na integração, entre todos os sujeitos e elementos do meio escolar, enfatizando o discurso de função articuladora do coordenador:

O coordenador seria um trânsito entre gestão-docência e docência-gestão. Uma palavra que o define seria ‘fluxo’, o coordenador é responsável pelo fluxo escolar, pelo movimento do pedagógico (LIZA, 2021).

O coordenador pedagógico é a ponte entre a gestão (direção) e os professores, entre o currículo e esse professor, que precisa fazer essa mediação. Porque às vezes você sabe o que é e o que você precisa ensinar, mas você tem dificuldade em transformar isso em saberes para serem ensinados (MIRIAM, 2021).

[O coordenador] consegue trazer a família para dentro da escola. A gente consegue colocar a família muito mais ciente do que o estudante está vivenciando aqui dentro [...] eu consigo situar a família do papel dela (HELENA, 2021).

Observa-se nestas falas das supervisoras um discurso em que a ênfase está na prática profissional de articular e criar vínculos entre a gestão e a docência, com a finalidade de auxiliar na formação continuada do professor, disponibilizando conhecimentos e métodos ao professor que podem contribuir para um melhor aprendizado dos estudantes. Discurso este consoante com o anterior, tendo em

vista que os coordenadores utilizam a função de articulação para intervir na formação desses professores.

Na Legislação Municipal, verifica-se a presença de um discurso similar a este da função articuladora:

O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor (SÃO PAULO, 2013).

O Decreto Municipal Nº 54.453/2 de 2013, que traz as atribuições dos profissionais da rede municipal de ensino, institui essa relação de mediação pelo coordenador entre todos os âmbitos pertencentes ao meio escolar, inclusive entre a comunidade e as famílias. Como é descrito pelo mesmo decreto, o coordenador deve “participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social” (SÃO PAULO, 2013), atribuição esta que também é mencionada pelas supervisoras como essencial para melhorar o aprendizado dos estudantes, pois com o suporte das famílias é possível que a escola compreenda melhor as necessidades dos estudantes e possa propor soluções mais efetivas e beneficiar a toda a comunidade.

Esse discurso da função articuladora apontado pelas supervisoras se assemelha a alguns discursos das pedagogias críticas, como em Cury (1985) e Saviani (2006), no que diz respeito ao conceito de “educação como mediação no seio da prática social” (SAVIANI, 2006, p. 74). Para este último, as pedagogias mais democráticas, por ele chamadas de revolucionárias, são, para além das propostas tradicionais ou novas, aquelas em que a mediação realizada pelos professores pode “alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais” (SAVIANI, 2006, p. 80).

As falas das supervisoras evidenciam a perspectiva de que, através da articulação realizada por elas, a escola torna-se um ambiente que pode oferecer um aprendizado significativo e crítico aos professores e estudantes. Essa formação escolar poderá reverberar sobre a construção das subjetividades dos estudantes e interferir diretamente sobre suas práticas sociais, tendo ainda como consequência o envolvimento de toda a comunidade.

Quanto aos professores, verifica-se que, por meio desse discurso, podem ocorrer processos de (re)construção de identidades docentes, já que se afirma a necessidade de processos de atualização, especialmente quanto a conhecimentos pedagógicos. Essa atualização seria garantida por um outro profissional no espaço escolar, o coordenador, tido como especialista em temas educacionais, deslocando assim a iniciativa dos professores nesse sentido.

### **3.2 O estágio como contribuinte da formação docente**

Quando indagadas sobre a importância de se ter uma parceria de estágio na escola e como essa relação estágio-escola afeta professores e coordenadores, as supervisoras salientaram os novos conteúdos, novas práticas e percepções que são trazidos pelos estagiários, revelando um discurso de formação docente:

O estagiário mostra e traz coisas diferentes que são aplicáveis aos alunos e traz novidades para o professor e para o aluno (ANA ROSA, 2021).

O professor, quando ele consegue estabelecer essa parceria com o estagiário, pelo que a gente tem visto, ele com certeza enriquece bastante o conteúdo dele, as pesquisas dele, a aula, começa a enxergar mais a amplitude do conhecimento da sua aula (LIZA, 2021).

Eu percebo que o estagiário pode sim cativar e ser uma mola propulsora de novas práticas para o professor (MIRIAM, 2021).

É uma avaliação contínua. Cada vez que a gente conversa com esses meninos e meninas [estagiários] a gente tem algo para aprender e algo para acrescentar na prática. Então a gente tem as percepções e vai colocando na prática (LIZA, 2021).

Os depoimentos das participantes apontam para o desenvolvimento de uma cultura profissional entre estagiários e educadores (professores e coordenadores) marcada pelo compartilhamento de conhecimentos, sejam eles teóricos ou práticos, e experiências. O estágio atua como uma via de mão-dupla para a formação docente, pois os estagiários têm a chance de vivenciar na prática a rotina escolar ao acompanhar os professores já atuantes, e estes têm a oportunidade de enriquecer suas práticas e conteúdos ao conviver com os estagiários, em uma troca mútua. Relação que também se estende aos coordenadores permitindo que estes, mediante o contato com os estagiários, façam autorreflexões e incorporem novas perspectivas à sua formação.

Nota-se um encadeamento entre o compartilhamento de conhecimentos e a formação docente, permitindo assim que esta formação seja contínua devido à própria natureza oscilante do conhecimento, como podemos observar nas seguintes falas:

A escola, ao mesmo tempo em que proporciona vivência ao estagiário também recebe a vivência do estagiário (ERICA, 2021).

Eu enxergo o estagiário como uma pessoa importantíssima dentro da escola, porque ele é a pessoa que depois pode estar dentro da escola, ou mesmo que não esteja, ele pode ser alguém que estava no chão da escola e levar para Universidade as necessidades que a gente tem (ANA ROSA, 2021).

A partir destes enunciados, constata-se que o estagiário é visto como um intercessor entre o conhecimento praticado nas escolas e o conhecimento acadêmico desenvolvido nas instituições de ensino superior, não somente podendo intermediar a construção de relações entre ambas, mas também contribuir para a formação docente através da atualização dos conteúdos lecionados na academia.

O discurso que remete à importância da formação docente realizada nas escolas de ensino básico apresenta-se bastante difundido em produções acadêmicas, no sentido de melhor entender as possibilidades de socialização profissional de licenciandos ou mesmo de professores iniciantes, como em Tardif (2006), Marcelo *et al.* (2016), Sarti (2020), Sarti e De Araújo (2016) e outros autores. No entanto, as possíveis interferências que estagiários possam levar às escolas e professores do ensino básico, bem como alterações em formulações identitárias nesses ambientes, são menos frequentes nos discursos acadêmicos.

No âmbito da formação inicial, o estágio já é consolidado como uma experiência que possibilita a construção de uma identidade profissional, quando este possui espaços para socialização e reflexões (VIVIANI, 2020). Todavia, o estágio, na perspectiva das supervisoras, mostra-se capaz de atuar na formação

dos educadores que convivem com os estagiários, podendo alterar as práticas desses profissionais. E, como conseqüente, infere-se que esse contato pode gerar uma (re)construção de suas identidades como docentes, pois “é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente” (MARCELO, 2009, p. 112).

Neste estudo, no entanto, constata-se que o discurso acerca da formação docente, apresentado pelos sujeitos da pesquisa, indica ser o estágio muito mais do que uma contribuição para a vivência e construção da identidade profissional do estagiário. Ele possibilita ainda a (re)construção das identidades docentes dos educadores já atuantes, assim como pode propiciar transformações no âmbito formativo universitário.

### **3.3 O estágio e a implementação da participação social ativa**

Com base na exposição das supervisoras acerca da interação entre os estagiários e o contexto de cada escola, observam-se discursos que exploram a atuação dos estagiários como exemplos de sucesso na continuidade dos estudos, o que poderia, na visão dos sujeitos da pesquisa, incentivar os estudantes da periferia, que frequentam a escola pública, a cursar o ensino superior, notadamente na USP.

Parece impossível para eles [alunos] e os meninos [estagiários] chegarem aqui e são da periferia como eles, muitos são da escola pública como eles, é um impacto muito positivo [...] essa coisa da representatividade (LIZA, 2021). Muitos [alunos] acham que a universidade pública é só para uma minoria ou para quem é realmente muito intelectualizado, muitos não conseguem sonhar [...] E quando você convive com aquelas pessoas [estagiários] você pensa “eu sou igual”, então traz uma equidade, ele [estagiário] aproxima a universidade da escola (ERICA, 2021).

Para as supervisoras em foco, a entrada na universidade seria a possibilidade de adentrar em outro mundo, oportunidade muitas vezes negada a estudantes da escola pública. A atuação dos estagiários nas escolas campo poderia, nesta visão, apontar a possibilidade de continuidade dos estudos para um maior aprendizado e desenvolvimento social.

Esse discurso é bastante comum em produções acadêmicas, associadas às pedagogias críticas. Para Libâneo (1986), uma escola pública de excelente qualidade pode elevar os níveis culturais e científicos das camadas populares e assim garantir a democratização da sociedade:

Valorizar a escola pública não é, apenas, judicá-la para todos, mas realizar nela um trabalho docente diferenciado em termos pedagógico-didáticos. Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é judicá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. Trata-se, enfim, de proporcionar-lhes o saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para melhoria de suas condições de vida (LIBÂNEO, 1986, p. 12).

Para esse aprendizado, segundo as pedagogias críticas, é fundamental a percepção de aspectos culturais amplos, que possibilitem a compreensão do

universal, sem restrições, otimizando a sua futura participação social. Nesse processo, deve-se iniciar o ensino por questões locais, das comunidades e modos de vida mais conhecidos. Segundo Rodrigues (1987):

A formação do cidadão não significa, única e exclusivamente, a formação de uma pessoa capaz de circular e conviver no seu ambiente restrito, mas inclui a possibilidade de a criança compreender a sua realidade local, o modo e condições de vida da sociedade em que vive, até atingir a visão das condições universais e da cultura mundial (RODRIGUES, 1987, p. 26).

É o que mencionam os sujeitos deste estudo, no sentido de reconhecer que os projetos de estágio tomam como base o contexto de vida do estudante, sem com isso restringir os saberes trabalhados no estágio.

São projetos de fato contextualizados no contexto da vida do meu aluno. Eu olho a comunidade e percebo que vocês vêm com projetos de acordo com a comunidade na qual a escola está inserida (HELENA, 2021).  
O estagiário mostra e traz coisas diferentes que são aplicáveis aos alunos (ANA ROSA, 2021).

Essas falas apontam também para o discurso da importância de se considerar os saberes da comunidade, conforme a indicação abaixo:

A profissionalização [da docência] tem que incluir o senso político de lidar com a ideia de que as definições de currículo, conteúdos e métodos, devem resultar menos da sabedoria iluminada do profissional e mais das inter-relações com as realidades culturais nas quais se circunscreve o ato educativo (HYPOLITO, 1999, p. 98, apud GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

Outra forma discursiva, em associação ao que discutimos acima, é aquela relacionada à postura ativa e crítica, em que é sublinhada pelas supervisoras a importância de o estudante ter estímulos para o desenvolvimento do senso crítico, na escola e na sociedade mais ampla. Espera-se ainda que esta mesma postura deva ser praticada pelos estagiários, que devem ser proativos para trazer soluções às demandas da escola:

Então vocês trazem ideias que vão mudar o perfil do meu aluno fora do muro da escola, que é a ideia da escola pública, que ele leve para vida dele e que coincide com as ideias do professor que está aqui (HELENA, 2021).  
Hoje muito mais do que ler e escrever, o aluno precisa ser um cidadão consciente na sociedade (ANA ROSA, 2021).  
São estagiários que estão aqui olhando os nossos alunos para ter a vivência, olhando nossos professores, olhando nosso trabalho, mas eles vêm propondo ações, discutindo alternativas (ERICA, 2021).

Os discursos relativos à postura ativa e crítica, bem como a construção de uma cidadania consciente, são centrais nas pedagogias críticas. Para Freire (1971):

A criticidade implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência (FREIRE, 1971, p. 61).

O autor associa esse processo de conscientização crítica a regimes democráticos e a formas de vida inquietas, interrogadoras e dialogais. No entanto, esse desenvolvimento não é automático e não depende exclusivamente de

aspectos econômicos, mas se dá “somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação” (FREIRE, 1971, p. 62).

Tanto no ambiente escolar como no acadêmico, circula o discurso de um perfil docente idealizado como modelo de excelência, capaz de promover um estímulo reflexivo nos estudantes para que estes possam atuar de maneira crítica e ativa sobre a realidade que os cerca, criando um discurso de responsabilidade docente, como aparece na fala desta supervisora:

Se optar por ser professor saiba que aquele indivíduo é como se você fosse salvar a vida dele. Não é um sacerdócio, mas é muita responsabilidade. Você está plantando sonhos ali (MIRIAM, 2021).

Estes discursos educacionais da pedagogia crítica estão intimamente ligados aos processos de subjetivação, pois eles são oriundos de produções histórico-culturais que são disseminadas através da linguagem, e esta é a forma que os sujeitos encontram para dar sentido a tudo o que os rodeia e, inclusive, ao próprio sujeito (GARCIA, 2001). A presença do estagiário na escola permite a sua contribuição para a formação das subjetividades dos estudantes, através de identificações entre suas experiências de vida. Nesses processos de subjetivação, novas reflexões são produzidas e posicionamentos são tomados, podendo ampliar as percepções dos estudantes sobre si mesmos e sobre o mundo, como é estimulado pelas pedagogias críticas.

O discurso de responsabilidade docente pode atuar na formação identitária dos professores da escola básica. Deste modo, através das pedagogias críticas “a tarefa ‘iluminadora’, ‘esclarecedora’ e ‘humanizadora’ é atribuída à escola e aos profissionais da Educação e do ensino” (GARCIA, 2001, p. 41), instituindo a forma como os indivíduos devem ser ou agir para se tornarem ativos e críticos perante suas realidades.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo como princípio as teorizações foucaultianas acerca dos discursos constata-se que estes se moldam pelas relações de poder instituídas em determinado contexto sócio-histórico. Ao observar a circulação destes discursos nos meios educacionais fica evidente a sua capacidade de produzir sujeitos e moldar suas práticas (VEIGA-NETO, 2004).

Ao longo dos depoimentos das supervisoras verifica-se a presença de alguns discursos que evidenciam a possibilidade de (re)construção de subjetividades dos diversos sujeitos do meio escolar, sejam eles estudantes, estagiários, professores ou supervisores. Discursos os quais também são disseminados pelas pedagogias críticas (GARCIA, 2001).

A função articuladora dos coordenadores, destacada pelas supervisoras, e que possui como intuito melhorar o aprendizado dos estudantes, reforça um discurso disseminado através de regulamentações que almejam direcionar as práticas pedagógicas destes profissionais dentro do ambiente escolar, mas também um discurso em que a educação através da mediação é a responsável por gerar transformações de práticas sociais.

O discurso sobre a formação docente revela o papel central do estagiário como um intermediário entre a academia e a escola, podendo levar a reflexões que possibilitem a atualização das práticas profissionais dos professores e coordenadores, ao mesmo tempo em que o estagiário apreende novos conhecimentos e pode levar as demandas da escola até a academia.

Identifica-se também um discurso associado a uma desejável finalidade de transformação social por meio das práticas escolares, viabilizada por posturas ativas. A partir das falas das supervisoras surgiram ideais formativos, como a importância da continuidade dos estudos para alcançar um conhecimento tanto local como global, bem como para permitir um maior desenvolvimento social. Registram-se ainda discursos que enaltecem posturas ativas e críticas por parte dos estagiários, que podem significar parâmetros formativos docentes associados a transformações sociais mais amplas.

Os discursos em foco são bastante disseminados na academia, relacionados às pedagogias críticas. Pela sua grande circulação tanto em textos teóricos especializados como nas falas de supervisoras das escolas campo, que se colocam nas mesmas posições de sujeito de enunciados críticos, esses discursos podem se tornar instrumentos de poder, adquirindo status de verdadeiros e formando subjetividades.

A partir da incorporação destes discursos pelos estagiários, eles podem disseminá-los através de suas práticas, de modo que lhes proporcionem desenvolver, entre outros fatores, a sua proatividade e autonomia. Tais práticas são, na perspectiva das supervisoras, essenciais para serem realizadas pelos estagiários, indicando que esses discursos têm potencial formativo, tanto em relação aos estagiários, como aos professores e estudantes da escola básica.

Diante dos discursos observados, conclui-se que estes promovem os processos de subjetivação no ambiente escolar. Muitos deles com o intuito de assegurar que premissas baseadas na pedagogia crítica sejam cumpridas. Sendo estes discursos disseminados tanto nas escolas como na academia, possuem a capacidade de interferir na formação docente, seja em nível inicial da profissão, como no caso dos estagiários, ou quanto a docentes já atuantes, de modo que se realize uma (re)construção de identidades docentes.

# TEACHER EDUCATION AND MANDATORY INTERNSHIP: DISCOURSES THAT (RE)CONSTRUCT TEACHING IDENTITIES

## ABSTRACT

Contemporary social demands increasingly require constant training updates and professional innovations, especially from education professionals. In this context, it is essential to understand the different forms of teacher identity construction amid numerous discourses and identity profiles circulating throughout formative and professional practices. This article analyzes discourses associated with the processes of (re)constructing teaching identities based on the relationships between a teacher education course and the schools where mandatory internships take place, aiming for a better understanding of how internships can contribute to this identity-building process, both for interns and educators working in elementary education. The study is based on testimonies obtained through semi-structured interviews with internship supervisors from the Natural Sciences Teaching Degree course (EACH - USP), including four pedagogical coordinators and one director, working in municipal schools in São Paulo. The analysis of testimonies was grounded in Michel Foucault's theorizations on discourses, considering that discursive practices are shaped by power and knowledge relationships in a specific historical context, producing subjectivities. These discourses, disseminated as truths, can (re)construct professional teaching identities, providing a foundation and guidance for the practices of teachers and interns in the school environment. Through the analysis of interviews, the regularity of some discourses present in the supervisors' statements was observed, including one about the coordinating role of the pedagogical coordinator among all subjects and elements of the school environment. There was also evidence of a discourse on teacher education in which internship-school relationships are understood as facilitating the sharing of knowledge, experiences, and demands among teachers, coordinators, and interns. Discourses related to the need for active social participation of interns were also identified, where interns can serve as role models for students in adopting an active and critical social posture and emphasizing the importance of continued studies. These discourses are also present in academic productions related to critical pedagogies, highlighting the importance of these formulations as they circulate in both the university formative environment and the school settings where internships are conducted. Based on Foucault's theories about discourses, it is concluded that these discourses are shaped by the power relationships established in a specific socio-historical context and, when disseminated in educational environments, have the ability to produce subjects and shape their practices, potentially influencing the (re)construction of teaching identities.

**KEYWORDS:** Identity discourses; Critical pedagogies; Initial teacher education.

## NOTAS

1. Uma versão inicial do estudo, com análises ainda incipientes, foi apresentada no VII Congresso de Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia em 2021.
2. Parecer n. 3.971.661.
3. Os nomes fictícios utilizados para preservar a identidade das supervisoras de estágio foram: Ana Rosa, Helena, Liza, Miriam (coordenadoras pedagógicas) e Erica (diretora).

## REFERÊNCIAS

- ALLAIN, L. R.; COUTINHO, F. A. Controvérsias em torno das identidades profissionais de licenciandos em biologia: um estudo inspirado na teoria ator-rede. **Educação em Revista**, v. 33, p. 1-20, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QSxxvySQwLZbt7h4hz5qbbc/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2021.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CURY, J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 3a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5a. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- GARCIA, M. M. A. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 2, p. 31-50, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/26137>. Acesso em: 11 set. 2021.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, A. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1. São Paulo, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000100004&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000100004&script=sci_abstract). Acesso em: 05 ago. 2021.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11a. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *In*: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (eds.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4a. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LUEHMANN, A. L. Identity development as a lens to science teacher preparation. **Science Education**, [S.L.], v. 91, n. 5, p. 822-839, set. 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.20209>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29196>. Acesso em: 11 ago. 2021.

MARCELO, C. *et al.* La inducción del profesorado principiante en la república dominicana. El programa inductivo. **Revista ibero-americana de Educação**, vol. 71, n. 2, p. 145-168, 2016. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/43992>. Acesso em: 11 jan. 2022.

NÓVOA, A. *et al.* O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2a. ed. Porto: Porto Editora, p. 13-34, 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-34, 1999.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1987.

SÃO PAULO (SP). **Decreto Nº 54.453**, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino. São Paulo: Câmara Municipal, 2013. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013>. Acesso em: 29 jan. 2022.

SARTI, F. M. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 50, n. 175, p. 294-315, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whjPHkRjzDpd4rRjpsJHFQh/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SARTI, F. M.; DE ARAÚJO, S. R. P. M. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 175-184, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84847029006.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38a. ed. Campinas: Autores Associados. 2006.

SILVA, C. P.; VIVIANI, L. M. Formação inicial de professores e identidades docentes: formas de recepção de uma proposta de estágio obrigatório em escolas campo. In: SILVA, A. J. N.; SOUZA, I. S.; LIMA, R. F. (Org). **Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação 6**. Ponta Grossa: Atena Editora, p. 12-25, 2021. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/discursos-praticas-ideias-e-subjetividades-na-educacao-6>. Acesso em: 04 abr. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6a. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIVIANI, L. M.; GURIDI, V. M.; FAHT, E. C. Identidades docentes e culturas profissionais: análise de discurso de narrativas textuais de estudantes do curso de licenciatura em ciências da natureza (EACH/USP). In: MONTEIRO, S. A. S. (Org). **Formação Inicial e Continuada de Professores: da teoria à prática**. Ponta Grossa: Atena Editora, p. 129-141, 2016. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/formacao-inicial-e-continuada-de-professores-da-teoria-a-pratica>. Acesso em: 17 out. 2022.

VIVIANI, L. M. Formas de subjetivação docente e formação inicial de professores: análise discursiva de produções de estagiários. In: MONTEIRO, S. A. S. (Org). **Formação Docente: princípios e fundamentos 4**. Ponta Grossa: Atena Editora, p. 180-190, 2019. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/formacao-docente-principios-e-fundamentos-4>. Acesso em: 20 out. 2022.

VIVIANI, L. M. Formação inicial de professores e estágio obrigatório: uma proposta que investe na (re)construção de identidades docentes. In: MEMBIELA, P.; CEBREIROS, M. I.; VIDAL, M. (Edit). **Perspectivas de Ensino na Educação Superior**. Barbadás: Educación Editora, p. 315-319, 2020.

**Recebido:** 4 abr. 2023.  
**Aprovado:** 30 jan. 2024.  
**DOI:** 10.3895/rbect.v17n1.16633  
**Como citar:** SILVA, C. P.; VIVIANI, L. M. Formação de professores e estágio obrigatório: discursos que (re)constroem identidades docentes. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-19, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/16633>>. Acesso em: XX.  
**Correspondência:** Caroline Porto da Silva - [carol.lilac9@gmail.com](mailto:carol.lilac9@gmail.com)  
**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

