



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA VALÉRIA BORGES DE CARVALHO MELO

**OS SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS NO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO: NARRATIVAS DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS**

Teresina

2019

Ana Valéria Borges de Carvalho Melo

**OS SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS NO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO: NARRATIVAS DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto da Universidade Federal do Piauí para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes.

Teresina

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Processos Técnicos

M528s Melo, Ana Valéria Borges de Carvalho.
Os Saberes docentes construídos no estágio curricular
supervisionado narrativas de licenciandos em Ciências Biológicas. / Ana
Valéria Borges de Carvalho. – 2019.
117 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Ciências da Educação, Mestrado em Educação, Teresina, 2019.
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. “Neide Cavalcante Guedes”

1. Saberes Docentes. 2. Formação de Professor. 3. Estágio
Supervisionado I. Título.

CDD 370.71

Ana Valéria Borges de Carvalho Melo

Os saberes docentes construídos no estágio curricular supervisionado: narrativas de licenciandos em Ciências Biológicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

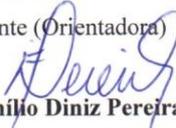
Aprovado em 29 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA



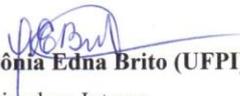
Prof.ª Dr.ª Neide Cavalcante Guedes (UFPI)

Presidente (Orientadora)



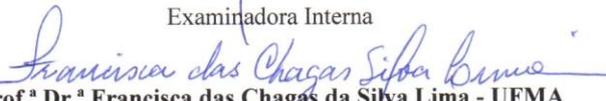
Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira (UFMG)

Examinador Externo



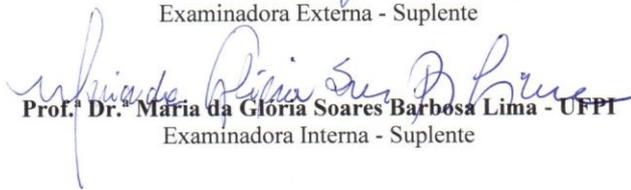
Prof.ª Dr.ª Antônia Edna Brito (UFPI)

Examinadora Interna



Prof.ª Dr.ª Francisca das Chagas da Silva Lima - UFMA

Examinadora Externa - Suplente



Prof.ª Dr.ª Maria da Glória Soares Barbosa Lima - UFPI

Examinadora Interna - Suplente

*“Se Deus se deu ao trabalho de nos dizer
oitocentas vezes para estar feliz e se alegrar,
ele deve querer mesmo que façamos isso”. –
Eleanor H. Porter, autora de Poliana.*

*Dedico este trabalho ao meu amado esposo,
André Luiz, que não mediu esforços para que esse
sonho se realizasse.*

AGRADECIMENTOS

“Em tudo há sempre uma coisa boa para se ser grato se você procurar o suficiente para descobrir onde está.” – Eleanor H. Porter, autora de Poliana

Agradeço ao meu Deus, fonte de amor, por ter me concedido a perseverança necessária para concluir este trabalho; pelo seu conforto constante nos dias de angústia. Muitas vezes me senti fraquejar, minha alma desvanecer, mas com o teu cuidado me ergueste, dando-me força e coragem para seguir. Muito obrigada, meu Deus, por me fazer o que sou e possibilitar a conclusão deste estudo!

Recordando o quanto nos custou chegar até aqui, agradeço ao meu amado esposo André Melo: sem ele nada disso teria acontecido. André sempre foi o meu maior incentivador. Sua companhia, coragem, persistência, amor e principalmente GENEROSIDADE fizeram essa caminhada muito mais leve e prazerosa. Pelas minhas contas foram quase 15.000 km percorridos entre Floriano e Teresina e em mais de 90% ele esteve presente. Como era maravilhoso ouvir sua voz me acalmando nos momentos de exaustão, dizendo: “Vai dar certo”! André, eu te amo!

Às minhas filhas, Laís Melo (Lala) e Lara Melo (que ainda está no forninho), por serem mensageiras do amor e da alegria. Elas foram o ânimo e a coragem durante essa trajetória, elas são a força que nos faz lutar incansavelmente por dias melhores. O meu desejo puro e sincero é que as duas cresçam com muita saúde. A mamãe ama muito vocês!

Agradeço imensamente aos meus pais, Valderi e Evaneide, por terem me criado com amor, zelo e, acima de tudo, ensinando o valor do estudo e da responsabilidade. Em especial à minha mãe, mulher forte e guerreira, que cuidou da Laís nos meus momentos de estudo e descanso, não a deixando sentir a ausência dos pais por nenhum minuto.

Aos meus irmãos, Valderi Júnior, por sua torcida, apoio e por principalmente seu exemplo de homem estudioso e trabalhador, e Ana Francisca, pela leveza e felicidade que trouxe para as nossas vidas desde a sua chegada.

A todos os meus tios, primos e avós, pela torcida. Em especial à Tia Dália, que sempre me incentivou no caminho do estudo e fez da sua casa minha morada nesse período de mestrado.

Estendo esse agradecimento à família do meu esposo em nome da minha comadre Fernanda que, principalmente no início dessa jornada, também compartilhou os cuidados da minha pequena Laís com minha mãe, sempre me deixando tranquila e encorajada em viajar sabendo que ela estaria em boas mãos.

À minha querida orientadora, professora Dr.^a Neide Guedes, agradeço muitíssimo a sua orientação e amizade. O respeito e zelo que sempre teve comigo foram essenciais para que nossa trajetória se tornasse tão suave. Sua inteligência, capacidade de compreensão e comprometimento com os problemas sociais são inspiradores. Foram as suas palavras, gestos e olhares que fizeram com que o temido ambiente acadêmico se transformasse em um lugar prazeroso. A senhora foi responsável por muitas mudanças na minha vida! Muito obrigada mesmo!

À minha querida flor, professora Dr.^a Hilda Mara, tão doce, alegre e inteligente, com palavras sempre bem colocadas, que me ensinou muito durante todo esse percurso, inclusive na minha qualificação. Você é uma pessoa maravilhosa! Desejo muitos jardins floridos no seu caminho!

À professora Dr.^a Antônia Edna, muito obrigada pelas considerações na minha qualificação. A impressão que eu tinha ao vê-la passando pelos corredores de uma pessoa educada, paciente, inteligente e comprometida foi confirmada e multiplicada ao ver todo o seu cuidado ao contribuir com o meu trabalho.

Às minhas alunas e interlocutoras da pesquisa, meninas maravilhosas que, com certeza, terão um futuro brilhante pela frente. O entusiasmo para ajudar no nosso estudo foi visível desde o nosso primeiro encontro para tratar da pesquisa. Elas sempre se dispuseram a participar dedicando seu tempo e atenção em todos os momentos necessários. Muito obrigada, meninas!

À Unidade Escolar Bucar Neto e à professora Stefa por me receberem tão bem no seu espaço e me deixarem participar de todas as atividades necessárias.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFPI, em especial aos professores Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Dr.^a Jane Bezerra de Sousa, Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti, Dr.^a Cristiane Teixeira e Dr.^a Eliana Alencar pelas contribuições e ensinamentos nas disciplinas ministradas.

Aos meus grandes amigos e membros do NUFAGEC (Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo) pelos conhecimentos compartilhados durante todos esses encontros, pelos bons momentos de confraternização e principalmente pela torcida e amizade demonstrados.

À 28ª turma de Mestrado do PPGED/UFPI e todos colegas servidores do IFPI, que compartilharam inúmeros momentos de tensões, reflexões e aprendizagem.

Ao IFPI, instituição da qual faço parte desde a minha adolescência, por me fazer realizar tantos sonhos, em especial a conclusão do tão sonhado mestrado. Esse agradecimento se estende aos colegas servidores e alunos pela compreensão nos momentos de ausência e pela torcida.

Tu és o meu Deus; graças Te darei! Ó meu Deus, eu Te exaltarei! Deem graças ao Senhor, porque Ele é bom; o seu amor dura para sempre.

Salmos 118:28-29.

MELO, Ana Valéria Borges de Carvalho. **OS SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO:** Narrativas de licenciandos em Ciências Biológica. Dissertação de Mestrado. 117 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

RESUMO

O estudo intitulado “Os saberes docentes construídos no Estágio Curricular Supervisionado: narrativas de licenciandos em ciências biológicas”, associado à linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - PPGEd/UFPI apresenta a seguinte questão problema: Como os saberes docentes são construídos no estágio curricular supervisionado no contexto da formação de licenciandos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas? Desta forma, teve como objetivo geral: Compreender como o estágio curricular supervisionado contribui para a construção de saberes docentes no contexto da formação de licenciandos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano. E como objetivos específicos: Analisar a importância das atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado e sua contribuição na formação de licenciandos em Ciências Biológicas; Descrever a organização e o desenvolvimento do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano; Compreender os saberes docentes construídos no Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano. Para tanto, foram utilizadas as contribuições de Pimenta (2002, 2005), Pimenta e Lima (2011), Tardif (2002), Piconez (2015), Gauthier et al. (1998), entre outros. O desenvolvimento metodológico se constituiu de abordagem qualitativa de base etnometodológica em Garfinkel (2018), Coulon (1995^a, 1995b, 2005), Giddens e Turner (1999), teve como instrumentos a Observação Participante e a Entrevista Narrativa e como metodologia a Análise do Discurso Crítica (ADC) alicerçada nos estudos de Resende e Ramalho (2006), Magalhães, Martins e Resende (2017), Batista Júnior, Sato e Melo (20018) e Fairclough (2001), levando em consideração o conceito de hegemonia em Gramsci (1978a, 1978b, 1978c), poder em Foucault (1979, 1999, 2002) e ideologia em Thompson (2011). As interlocutoras do estudo foram duas acadêmicas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, campus Floriano, que desenvolveram seus referidos Estágios Supervisionados na Unidade Escolar Bucar Neto no município de Floriano - PI. O estudo evidenciou que o Estágio pode se configurar como um fértil espaço formativo, possibilitando às interlocutoras importantes momentos de investigação, reflexão e criticidade. As interlocutoras apontaram que os saberes docentes são importantes ferramentas de sustentação à prática docente, dando ênfase à relação entre os saberes pedagógicos e disciplinares e revelando a importância dos saberes experienciais.

Palavras-chave: Saberes docentes. Estágio Supervisionado. Formação de Professores.

MELO, Ana Valéria Borges de Carvalho. **THE KNOWLEDGE KNOWLEDGE BUILT IN THE SUPERVISED CURRICULAR TAGE:** Narratives of undergraduates in Biological Sciences. Masters dissertation. 117 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

ABSTRACT

This Master Thesis is entitled "Teaching knowledge developed in the supervised curricular internship: narratives of undergraduates in biological sciences" and associated with the research line on Teaching, Teacher Training and Pedagogical Practices of the Graduate Program in Education of the Universidade Federal do Piauí - PPGEd / UFPI. It presents the following problem question: How is teaching knowledge constructed in the supervised curricular internship in the context of undergraduate education in the degree of Biological Sciences? The present study's main objective is to understand how the practice of supervised internship contributes to the construction of teaching knowledge. This work analyses explicitly the context of undergraduate education in the course of Biological Sciences at the Instituto Federal de Educação Tecnológica do Piauí (IFPI), Floriano Campus. It has the following specific objectives of analyzing the importance of the activities developed in the Supervised Internship and its contribution to the formation of graduates in Biological Sciences. Also, it deals with describing the organization and development of the Supervised Internship of the Biological Sciences Degree Course at IFPI, Floriano Campus and Understanding the teaching knowledge built in the Supervised Internship in the course of Biological Sciences at IFPI, Floriano Campus. To do so, the contributions of Pimenta (2002, 2005), Pimenta and Lima (2011), Tardif (2002), Piconez (2015), Gauthier et al. (1998), among others. The methodological development consisted of a qualitative ethnomethodological approach as proposed by Garfinkel (2018), Coulon (1995a, 1995b, 2005), Giddens and Turner (1999), using Participant Observation and Narrative Interviews as instruments and Critical Discourse Analysis (CDA) as methodology. The CDA is applied considering the studies of Resende and Ramalho (2006), Magalhães, Martins, and Resende (2017), Batista Junior, Sato and Melo (2018) and Fairclough (2001), taking into account the concept of hegemony in Gramsci (1978a, 1978b, 1978c), power in Foucault (1979, 1999, 2002) and ideology in Thompson (2011). The subjects of the study were two students of the Degree in Biological Sciences at IFPI, Floriano campus, who developed their referred Supervised Internships at the Bucar Neto School Unit in the municipality of Floriano, Piauí, Brazil. The study showed that the internship is a fertile formative space that allows subjects to have important moments of investigation, reflection, and criticality. The subjects of the research pointed out that these pieces of knowledge related to teaching are essential tools to support teaching practices, emphasizing the relationship between pedagogical and disciplinary knowledge, and revealing the importance of experiential education.

Keywords: Teaching knowledge. Supervised Internship. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC – Análise do Discurso Crítica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSUP – Conselho Superior

IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

LDB – Lei Darcy Ribeiro de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NUFAGEC – Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo

PAE - Projetos de Extensão

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBIC Jr. – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior

POLAE - Política de Assistência Estudantil

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PRAEI - Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIE-E – Serviço de Integração Empresa-Escola

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPI – Universidade Federal do Piauí

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visita dos alunos da Unidade Escolar Bucar Neto ao IFPI.....	36
Figura 2 - Concepção de Linguagem como Prática Social	40
Figura 3 - Concepção do conceito de Práticas Sociais	41
Figura 4 - Fachada do IFPI, Campus Floriano.....	47
Figura 5 - Fachada da Unidade Escolar Bucar Neto	49
Figura 6 - Registro da “microaula”.....	72
Figura 7 - Registro da Palestra "Diário de uma Professora"	75
Figura 8 - Slide inicial da Palestra "Diário de uma Professora"	75
Figura 9 - Palestra da professora titular na Semana de Integração	76
Figura 10 - Professora Titular e estagiárias	76
Figura 11 - Aula Prática no IFPI, Campus Floriano.....	78
Figura 12 - Registro do curso de Formação IFPI, Campus Floriano	78
Figura 13 - Registro dos colaboradores do Projeto de Intervenção	79
Figura 14 - Imagem do sistema desenvolvido no Projeto de Intervenção.....	80
Figura 15 - Situação inicial do laboratório de biologia	81
Figura 16 - Laboratório revitalizado	82
Figura 17 - Etapa do TCC: Aula Prática no Laboratório do IFPI.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modos gerais de operação da ideologia.....	43
--	----

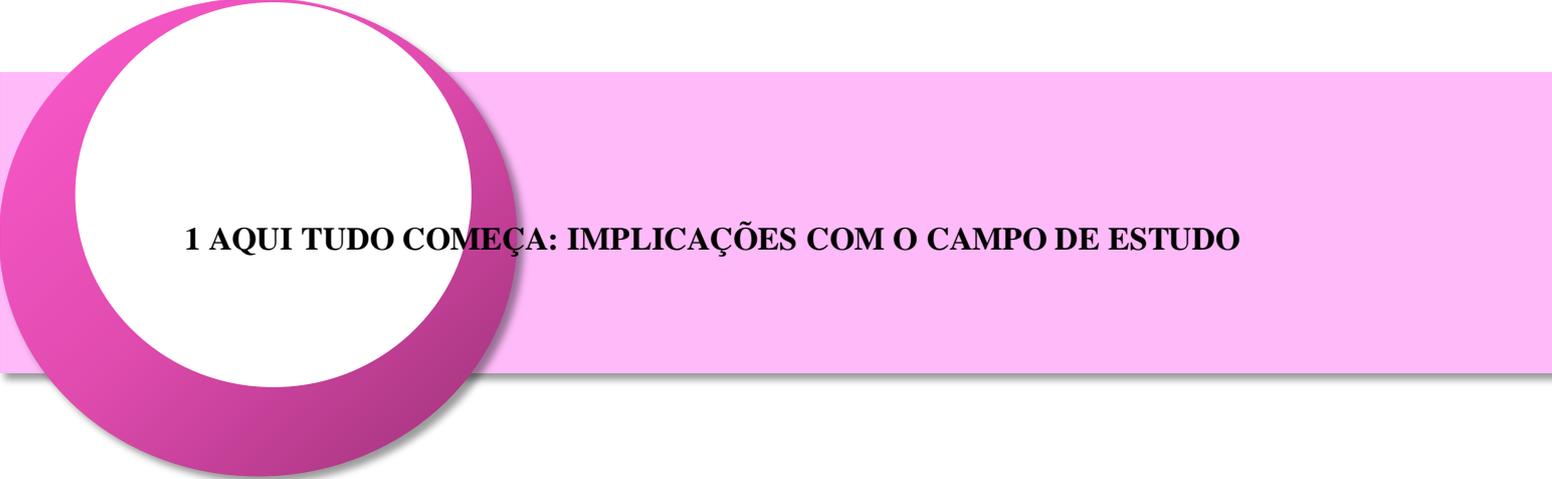
LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Saberes Docentes na perspectiva de Gauthier et al. (2006)	87
Diagrama 2 - Saberes Docentes na perspectiva de Tardif	89
Diagrama 3 - Saberes Docentes na perspectiva de Pimenta	90

SUMÁRIO

1 AQUI TUDO COMEÇA: IMPLICAÇÕES COM O CAMPO DE ESTUDO.....	11
2 DELINEAMENTO DA PESQUISA: CAMINHOS QUE SE DESCORTINAM EM BUSCA DE RESPOSTAS	27
2.1 A Etnometodologia como perspectiva de pesquisa e teoria social	28
2.1.1 Indicialidade	30
2.1.2 Reflexividade.....	31
2.1.3 <i>Accountability</i>	32
2.1.4 Prática, realização	33
2.1.5 Noção de membro.....	34
2.2 A Análise do discurso crítica como suporte metodológico para o estudo.....	37
2.3 Descrições do campo empírico: escolas, contextos e interlocutoras (atores sociais).....	46
2.3.1 O Instituto Federal do Piauí - IFPI, Campus Floriano	46
2.3.2 A Unidade Escolar Bucar Neto	48
2.3.3 Interlocutoras da Pesquisa: Atores sociais	50
2.4 Procedimentos de Produção de Dados	53
2.4.1 Observação Participante	54
2.4.2 Entrevista Narrativa	56
3 FORMAÇÃO, ESTÁGIO E SABERES: ELEMENTOS ENTRETECIDOS NA PRÁTICA DOCENTE	59
3.1 O Estágio Curricular Supervisionado e sua importância enquanto componente de Formação de Professores.....	59
3.2 Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano: a concepção institucional à prática.....	66
3.3 Os Saberes Docentes constituídos no Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano	85

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: É CHEGADA A HORA	95
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	101
APÊNDICE A - Termo de Confidencialidade	102
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	103
APÊNDICE C - Carta de Encaminhamento	105
APÊNDICE D - Declaração dos Pesquisadores	106
APÊNDICE E - Roteiro da Entrevista Narrativa	108



1 AQUI TUDO COMEÇA: IMPLICAÇÕES COM O CAMPO DE ESTUDO

1 AQUI TUDO COMEÇA: IMPLICAÇÕES COM O CAMPO DE ESTUDO

Muitas vezes me acontece de brincar o jogo do contente sem pensar, a gente fica tão acostumada que brinca sem saber. Em tudo há sempre alguma coisa capaz de deixar a gente alegre; a questão é descobri-la. [...] Seja grato. Seja bondoso. Seja corajoso. (PORTER, 2016a)

Iniciamos o diálogo do nosso estudo com um trecho do livro “Pollyanna” em que a personagem descreve o “jogo do contente”, uma brincadeira que consiste em enxergar o lado bom de todas as coisas e em todos os momentos. A trama se dá por meio da transcrição de partes da vida de uma menina de 11 anos que tem como características a doçura, sinceridade e simpatia. Filha única de um pobre missionário, a garota tem uma precoce perda dos pais, lhe restado apenas a companhia de uma rigorosa e pouco amada tia.

Ao chegar à casa da tia, Pollyanna é conduzida a se acomodar no quarto mais simples da enorme casa. No decorrer da trama, nada era empecilho para a busca da felicidade por parte da personagem principal e tudo isso se deu pelo exercício do jogo que aprendera com seu pai.

A obra de Eleanor Porter talvez não tenha sido minha primeira leitura, mas é a mais antiga recordação que tenho em relação aos contos literários apreciados em minha infância. Com o intuito de manter o suspense diante de uma das mais belas histórias infanto-juvenis que pude ler, deixo para outros momentos do nosso trabalho a utilização de alguns trechos da obra supracitada.

Diante do fato da defesa de nosso trabalho se dar em um momento de intensa busca pela manutenção de direitos de defesa dos avanços conseguidos na construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade, e, mesmo podendo trazer autores importantes que fizeram de suas vidas símbolos de luta pela educação, optamos por escolher trazer trechos da obra “Pollyanna” por entendermos que, diante do atual contexto vivenciado, se faz importante nos encorajarmos diante da necessária luta em defesa de nossos ideais.

Nosso estudo se constitui em uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI (Universidade Federal do Piauí) cujo objeto de estudo abrange os saberes docentes construído no Estágio Curricular Supervisionado. O interesse em investigar essa temática surgiu dos anseios por respostas à

minha¹ atuação como docente no curso de formação de professores de Ciências Biológicas do Instituto Federal do Piauí - IFPI, Campus Floriano, do qual também sou egressa, aliados, ainda, aos estudos realizados no Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo -NUFAGEC/UFPI.

Entendemos que o atual momento é marcado pela necessidade de uma profunda análise acerca da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, considerando que as pesquisas nesse campo apontam para a necessidade de compreender uma prática docente que seja marcada pela criticidade e pela reflexão. Nesse cenário, ganha importância o estudo dos componentes curriculares na formação de professores, em especial do Estágio. Na escrita deste trabalho utilizamos o termo “Estágio” para definir o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano.

Dessa maneira, peço permissão para descrever um pouco sobre minha formação e trajetória profissional enquanto professora de Biologia, enfatizando as vivências dos dois anos finais da minha formação inicial no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do começo da minha atuação docente e da minha atuação na formação de professores de Ciências Biológicas no Instituto Federal do Piauí - IFPI.

O período de realização do meu Estágio foi marcado por pontos positivos e negativos. Nos momentos de Orientações e Fundamentos do Estágio pude receber orientações acerca de paradigmas, processos e elementos da Formação Profissional, normas regulamentadoras do estágio, produção de conhecimento sobre a prática docente, organização e estruturação de instrumentos de avaliação, análise de livros e materiais didáticos, participar de simulações de aulas e, quanto à realização da regência, vivenciar os desafios que me aguardavam na minha futura profissão. As socializações, momentos em que todos os alunos se reuniam com a professora de estágio para externar as vivências, nos permitiram o debate e o conhecimento de múltiplas realidades e de diversos desafios vivenciados por cada colega de curso. Entretanto, não posso esquecer que poucas vezes tive o acompanhamento do Professor Supervisor, professores de Área Específica do IFPI que acompanham o estagiário em sua prática na sala de aula, e as atividades que desenvolvi, por vezes, não foram acompanhadas pelo Professor da Escola Campo. Tive dificuldade no acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola Campo, além de não ter a oportunidade de participar de reuniões de planejamento.

¹ Nas passagens do texto, onde falarei sobre traços da minha trajetória até a pesquisa, foi utilizada a primeira pessoa do singular. Entretanto, ao longo do texto, optei por utilizar a primeira pessoa do plural com o intuito de firmar as contribuições tanto minhas, como da minha orientadora para a construção do presente trabalho.

Relatadas as experiências vivenciadas no estágio, descrevo o início da minha atuação como docente no IFPI, momento que ocorreu seis meses após a conclusão da minha formação inicial. Em especial, quero descrever aquele 9 de setembro de 2013, meu primeiro dia como professora no IFPI, Campus Uruçuí.

Os enormes portões brancos daquela instituição me fizeram perceber que a partir daquele momento estava fazendo parte de uma fortaleza de propulsão de sonhos e de transformação de vidas. Ao seguir por aquele jardim de flores rodeado de grandes árvores, caminho que nos levava às salas de aula, estava levando comigo um misto de alegria e nervosismo pelo que me aguardava naquele momento.

Ao entrar em minha sala de aula, aquele “bom dia” dos vinte e três alunos do primeiro ano do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio foi um sinal claro de que a minha trajetória profissional iria ser bem mais complexa e gratificante do que os seminários e micro aulas, simulações de aula onde os alunos planejam uma aula com duração de 30 minutos nas disciplinas de estágio, que desenvolvi em minha formação inicial. Foram duas horas de um misto de incertezas, alegrias e inseguranças.

No caminho de volta para a casa, refleti muito, principalmente por entender na prática o que anos mais tarde iria apreciar na obra de Tedesco (1998) que, ao abordar a formação inicial do professor, a classifica como insuficiente e aligeirada, não sendo capaz de suprir os desafios da formação docente diante do novo contexto que exige uma série de capacidades e habilidades.

Naquele momento rememorei as vivências do meu Estágio. As amplas salas de aula e o belo jardim do IFPI foram dando espaço àquela mureta baixa que oferecia acesso ao portão azul marinho que mais parecia guardar uma cela. Estavam novamente, vivas na lembrança, aquelas paredes riscadas e o corredor estreito tomado pela vegetação rasteira que dava caminho à sala de aula na qual estagiei.

Duas questões me chamaram atenção naquele momento de reflexão: a sala de aula que atuei e a fala de um professor titular da escola campo, professor da Educação Básica que recebe o estagiário em sua sala de aula. Naquela sala de aula de paredes riscadas, que guardava carteiras velhas, um quadro pequeno e ventiladores de teto, estavam jovens de sonhos trancafiados, mas em busca de um ideal. Aquele professor de meia idade, com cabelos grisalhos e mais de vinte anos de atividade docente proferiu uma fala inesquecível: “Você é estagiária? Se preocupe não! Traga os papéis que eu preencho e assino o seu estágio”.

Superando a visão simplista de tratar aquele professor como irresponsável ou descomprometido, as reflexões que afloraram em mim foram: Que vivências aquele professor

teve para falar aquilo? A quem interessa aquele modelo de sala de aula? A quem interessa o sucateamento daquela escola? A quem interessa a poda dos sonhos daqueles jovens? O que está por trás daquele modelo de Prática de Estágio e de Formação de Professores?

Vale ressaltar também outro período de minha vida profissional marcado pela transferência do Campus Uruçuí para o Campus Florianópolis. Nesse momento, além de atuar como professora da Educação Básica passei também a trabalhar no curso de formação inicial de professores de Ciências Biológicas. Este novo cenário de atuação docente veio com a lembrança tanto das dificuldades e desafios do início de minha prática educativa, quanto das lacunas de minha formação inicial. Assim, o desejo de contribuir com os Componentes Curriculares da Área Específica foi acompanhado da vontade de atuar como Professora Supervisora do Estágio.

Na minha atuação enquanto Professora Supervisora de Estágio, me interessei por estudar sobre os textos legais e as normativas institucionais que direcionavam o desenvolvimento do referido Componente Curricular. Embora o acompanhamento dos professores em formação inicial tenha me feito observar a construção de saberes docentes, o entendimento da pesquisa como princípio educativo, bem como das atividades de extensão como parte da construção dos docentes em formação, a vivência da minha atuação foi marcada pela inquietação em compreender a dificuldade de desenvolver na prática o que os textos e normativas orientavam em teoria.

Para ilustrar essa passagem da minha experiência, me aproprio de Pimenta (2002) para quem o estágio supervisionado é um momento da formação do professor no qual é possível visualizar o espaço de sua possível futura atuação profissional. Ele se configura como uma relevante parte da construção da identidade docente por permitir ao estagiário uma aproximação à realidade que exercerá em seu trabalho, por meio da relação teoria-prática.

Nessa perspectiva, os saberes docentes, por serem determinantes na atividade do professor, principalmente como resultado na aprendizagem dos alunos e conseqüentemente no sucesso escolar, têm no Estágio um importante espaço de constituição. Para fazer essa discussão sobre os saberes docentes construídos no Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores levamos em consideração os estudos de Gauthier (1998), Tardif (2002), Pimenta (2002, 2005), Pimenta e Lima (2012) e Piconez (2015).

Vale salientar que os elementos do saber profissional docente, conforme destaca Gauthier (1998) em sua teoria, são fundamentais e permitem que os professores desempenhem seu trabalho com muito mais eficiência. O autor critica a crença da completude do domínio de conteúdo na medida em que defende o ato de ensinar como uma ação

alicerçada no planejamento, na organização, na avaliação e nas inúmeras outras atividades essenciais para o exercício desta tarefa.

Corroborando com o autor referido, apreendo que o processo de ensino envolve, também, a problemática da relação conteúdo-forma, necessária a articulação dos conteúdos escolares com a realidade e com os interesses dos educandos e a busca da realização de um ensino comprometido com as classes trabalhadoras e as demandas sociais (MARTINS, 1996).

Assim, o professor torna-se o mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, devendo avaliar o aluno, sua realidade existencial e o conhecimento gerado na práxis social, considerando que na formação inicial dos professores o domínio dos conteúdos técnicos, instrumentais, acríticos, que são completados pelos conteúdos mais críticos, políticos e historicamente situados não são suficientes. É preciso buscar uma coerência entre teoria-prática, na prática, ou seja, avançar em relação ao processo de ensino que, predominantemente, cinge-se ao eixo de transmissão-assimilação do conhecimento para o eixo de sistematização coletiva do conhecimento, colocando professor e alunos como agentes do processo educativo (MARTINS, 1998).

Sobre a formação de professores, Nóvoa (1997) estimula uma profunda discussão no sentido de perceber que somente o ensino do conteúdo ou o uso das técnicas não é suficiente ao profissional, sendo necessária uma articulação do saber teórico com o saber pedagógico, para com isso ampliar sua a visão de ensino, possibilitando ao futuro professor desenvolver a reflexão crítica sobre a prática.

O Estágio Supervisionado Curricular, com base na legislação vigente, é obrigatório nos cursos de formação de professores, caracterizando-se como uma atividade articulada com a prática docente, devendo ser organizado com base nos princípios estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico do curso, para atender aos seus objetivos. (PICONEZ, 2015)

Nessa perspectiva, entendemos que a finalidade do estágio é aproximar o aluno de uma realidade na qual ele atuará, pois, conforme destacam Pimenta e Lima (2012), o estágio deve ser compreendido como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores pelo fato de possibilitar o desenvolvimento de aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

O Estágio Curricular Supervisionado deve ser considerado um espaço interdisciplinar de formação, com o intuito de favorecer contato e conseqüentemente maior conhecimento da realidade profissional, através de um processo integrado que envolve estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e

redimensionamento da ação. Revela-se, neste momento, uma privilegiada construção da prática baseada no tripé ação-reflexão-ação que culmina numa ação refletida que, a partir da orientação de professores mais experientes, vai resultar numa futura atuação profissional plena. (PIMENTA, 2005)

Considerando as reflexões desenvolvidas até o momento, reafirmamos que esta proposta de pesquisa se justifica pelo desejo de investigar sobre a construção dos saberes docentes no Estágio Curricular Supervisionado de licenciandos em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Floriano, em formação inicial.

Esta proposta de trabalho versa sobre aspectos da formação inicial de professores de Ciências Biológicas e apresenta como objeto de estudo os saberes docentes construídos no estágio curricular supervisionado de professores de Ciências Biológicas em formação inicial.

Tendo por base tanto nossa vivência enquanto estagiária quanto nossa inquietação diante da atuação como Professora Supervisora de Estágio, percebemos este componente formativo como uma oportunidade importante de articulação entre o saber e o fazer, enquanto dimensões integradas. Com esse entendimento apresentamos a questão de investigação dessa pesquisa que está assim constituída: Como os saberes docentes são construídos no estágio curricular supervisionado no contexto da formação de licenciandos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?

A partir das categorias teóricas propostas em nosso trabalho – Formação de Professores, Estágio Supervisionado e Saberes docentes – o estudo tem como objetivo geral: Compreender como o Estágio Curricular Supervisionado contribui para a construção de saberes docentes no contexto da formação de licenciandos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano. E como objetivos específicos: analisar a importância das atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado e sua contribuição na formação de licenciandos em Ciências Biológicas; descrever a organização e o desenvolvimento do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano; compreender os saberes docentes construídos no Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano.

Para alcançar os objetivos e responder nossa questão de investigação esta dissertação está constituída de quatro seções.

Na primeira seção, intitulada **AQUI TUDO COMEÇA: IMPLICAÇÕES COM O CAMPO DE ESTUDO**, discorreremos sobre a construção do objeto de estudo, narrando minha

trajetória da vida tanto pessoal quanto profissional, abrindo um diálogo acerca do Estágio Curricular Supervisionado enquanto componente curricular e política institucional de formação de professores, dando ênfase aos saberes docentes constituídos em tais práticas. Apresentamos também o objetivo geral, os objetivos específicos e a questão norteadora da pesquisa, além da importância e relevância do estudo para o meio acadêmico.

Na segunda seção, **DELINEMENTOS DA PESQUISA: CAMINHOS QUE SE DESCORTINAM EM BUSCA DE RESPOSTA**, apresento o percurso metodológico trilhado durante a investigação, contemplando elementos como: A abordagem qualitativa, a Etnometodologia como teoria do social e a Análise de Discurso Crítica, a Observação Participante e Entrevista Narrativa enquanto procedimentos para construção dos dados, e por fim o campo empírico e as interlocutoras da pesquisa.

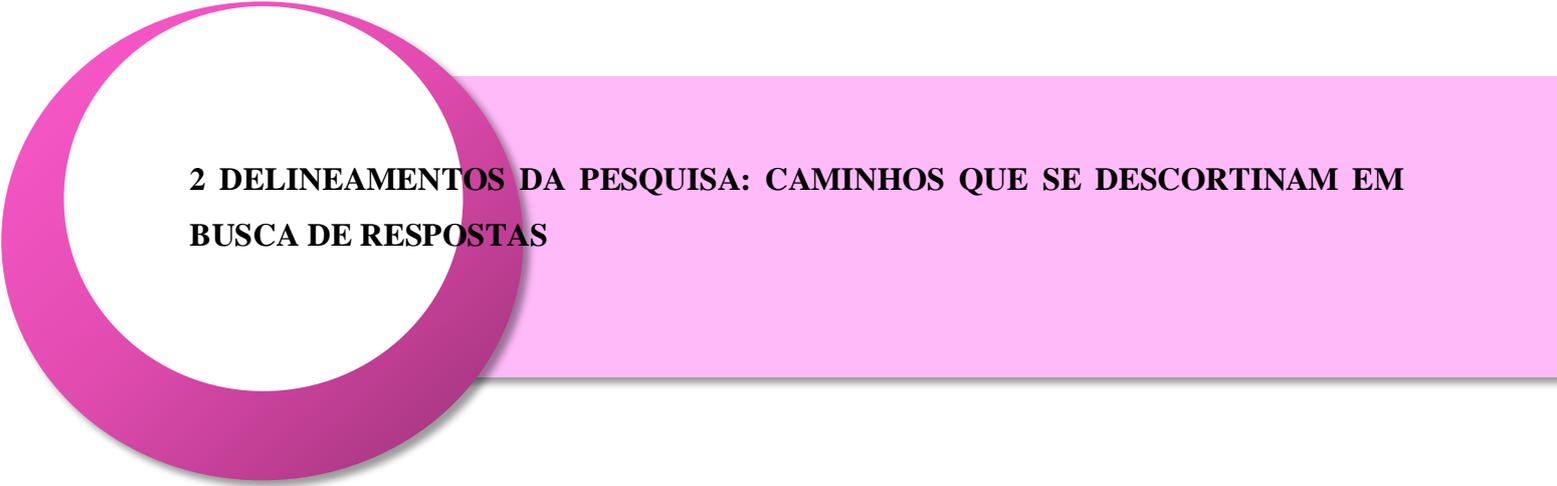
Na terceira seção, **FORMAÇÃO, ESTÁGIO E SABERES: ELEMENTOS ESSENCIAIS À PRÁTICA DOCENTE**, fazemos uma discussão mais ampla dos elementos essenciais para a prática do professor, considerando a necessidade de relacionar as três categorias fundamentais do estudo: formação, estágio e saberes, bem como estabelecer uma aproximação entre as bases teóricas e a compreensão das interlocutoras acerca das temáticas supracitadas. O capítulo foi dividido em três tópicos.

Na subseção, **O Estágio Curricular Supervisionado e sua importância enquanto componente de Formação de Professores**, discutimos aspectos relativos à formação de Professores destacando o Estágio Curricular Supervisionado como um componente formativo.

Na subseção intitulada **Estágio Curricular Supervisionado no atual contexto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano: Da concepção institucional à prática** relatamos sobre a organização e do desenvolvimento do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano, bem como analisamos os documentos oficiais que regem o Estágio Supervisionado.

Finalmente na subseção **Os Saberes Docentes constituídos no Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano** apresentamos os conceitos de “saberes docentes” com base nos teóricos Gauthier (1998), Tardif (2002) e Pimenta (2005).

Finalizamos o texto apresentando algumas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** que trazem reflexões acerca do estudo, destacando as contribuições do estágio para a construção dos saberes docentes a partir do entrelaçamento do referencial teórico com os dados obtidos na pesquisa.



**2 DELINEAMENTOS DA PESQUISA: CAMINHOS QUE SE DESCORTINAM EM
BUSCA DE RESPOSTAS**

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA: CAMINHOS QUE SE DESCORTINAM EM BUSCA DE RESPOSTAS

Levando em conta que a produção do conhecimento científico requer um planejamento sistemático para melhor delineamento do percurso adotado, o objetivo desta seção é apresentar o percurso metodológico escolhido para responder à questão de investigação e aos objetivos desta pesquisa. Assim, discutimos os caminhos delineados neste estudo, levando em consideração as pistas que nortearam o trabalho de observação e análise de dados que discorrerão sobre os princípios teórico-metodológicos propostos.

No contexto metodológico a interação entre o objeto de estudo e o pesquisador é fundamental, considerando que o modelo adotado no estudo se aproxima da perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p.48) para quem as ações "[...] podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência". Significa dizer que os dados devem ser coletados *in loco* e o pesquisador é a ferramenta principal, que se coloca no campo com a finalidade de elucidar as demandas dali oriundas.

Na perspectiva da interação entre objeto de estudo e o pesquisador, escolhemos a pesquisa qualitativa, considerando que esse modo de investigação é possível quando a fonte direta dos dados é o ambiente natural. Ou seja, os dados devem ser coletados *in loco* e o pesquisador é a ferramenta principal, que se coloca no campo, com a finalidade de elucidar as demandas que norteiam a sua investigação. De fato, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.48), as ações "[...] podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência".

Partindo desta compreensão e levando em consideração os conhecimentos construídos nas discussões vivenciadas no NUFAGEC/UFPI, optamos pela abordagem Etnometodológica, que melhor define esta pesquisa pela busca de explicações qualitativas dos fatos sociais.

A Etnometodologia, Teoria do Social, segundo Coulon (1995a), é considerada uma importante corrente sociológica americana, surgida nos anos de 1960, tendo como percussores os estudos de Harold Garfinkel, sendo definida como a ciência dos etnométodos, dos procedimentos que constituem o raciocínio prático. Os estudos etnometodológicos voltam-se para as atividades práticas, quer sejam elas profissionais ou não. E para embasar tal abordagem nos apoiamos em autores como: Garfinkel (2018), Coulon (1995a, 1995b, 2005), Giddens e Turner (1999), entre outros.

2.1 A Etnometodologia como perspectiva de pesquisa e teoria social

A Etnometodologia, como já enfatizado, é uma corrente da Sociologia americana surgida em 1960, tendo como precursor e principal referência o sociólogo Harold Garfinkel que elaborou suas ideias a partir de elementos encontrados no Interacionismo Simbólico de Mead e Blumer, na Teoria da Ação Social proposta por Parsons, na Fenomenologia de Schutz e de Husserl e de Wittgenstein em relação aos Jogos de linguagem. Sua obra mais famosa é *Studies in Ethnomethodology*, publicada em 1967, traduzida recentemente para o Português. (GARFINKEL, 2018)

A importância teórica e epistemológica desta teoria se encontra na ruptura com as formas de pensamento da sociologia tradicional (pesquisas sociais), que culmina na realização da sociologia da Escola de Chicago (pesquisa empírica). De acordo com Coulon (1995b), essa teoria foi responsável por desenvolver métodos originais de investigação, pautados na utilização científica de documentos pessoais, na realização sistemática de trabalho de campo e na exploração de diversas fontes documentais.

A Etnometodologia, segundo Coulon (1995a), entende tanto os comportamentos do senso comum quanto as crenças como constituintes necessários do comportamento socialmente organizado. Dela é possível entender e interpretar o contexto no qual os membros de uma comunidade fazem parte sempre que se leva em consideração a forma como os referidos membros tomam suas decisões.

Coulon (2005, p. 34), ao explicar a natureza da Etnometodologia, afirma que:

No lugar de formular a hipótese de que os atores seguem as regras, o interesse da Etnometodologia consiste em colocar em dia os métodos empregados pelos atores para “atualizar” ditas regras. Isto as faz observáveis e descritivas. As atividades práticas dos membros, em suas atividades concretas, revelam as regras e os procedimentos. Dito isto de outra forma, a atenta observação e análise dos processos levados a cabo nas ações permitiriam colocar em dia os procedimentos empregados pelos atores para interpretar constantemente a realidade social para inventar a vida em uma bricolagem permanente.

Por outro lado, Giddens e Turner (1999) explicam que a Etnometodologia se volta para questões conceituais como tópicos fundamentais da Sociologia, para a teoria da ação, para a natureza da intersubjetividade e para a constituição social do conhecimento. Os autores afirmam, ainda, que esse modelo metodológico investiga a exploração das propriedades do raciocínio prático e das ações práticas. Eles defendem que a ênfase na cognoscibilidade dos

agentes privilegia a descoberta dos modos com que os atores sociais consideram as suas circunstâncias e podem partilhar uma compreensão subjetiva dessas mesmas circunstâncias: caráter contextual das compreensões do cotidiano e avaliação das maneiras extremamente complexas e pormenorizadas pelas quais os contextos oferecem elementos para sua interpretação.

Ao fazer uso da Etnometodologia, Garfinkel gerou uma ruptura com o que a Sociologia Tradicional promovia até então, onde o importante era conhecer o modo como as pessoas atuam em situações previamente definidas. Diferentemente disso, a Etnometodologia privilegia a abordagem microssocial, ou seja, dá importância para a compreensão dos fatos sociais, valorizando-os e considerando-os elementos essenciais da pesquisa. Ele investiga como as pessoas juntas percebem, descrevem e propõem uma definição de determinada situação. Para Coulon (1995a), privilegiar a visão micro não significa condenar a macro; pelo contrário, a busca etnometodológica é pelo “[...] indispensável, mas difícil, diálogo micro-macro” (COULON, 1995a, p. 45).

Assim, assumir o caráter etnometodológico significa buscar a compreensão da sociedade tomando como referência as práticas cotidianas de um grupo ou de uma comunidade. Isto implica dizer que o saber não é construído através de observações “neutras” fora do contexto do objeto estudado, mas é criado na relação com o ambiente.

Nesse sentido, Garfinkel (2018) em sua obra Estudos de Etnometodologia afirma:

Eu uso o termo “etnometodologia” para me referir à investigação das propriedades racionais de expressões indexicais e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana. (GARFINKEL, 2018, p. 101)

Levando em consideração a preocupação com os fatos sociais, a Etnometodologia adota como métodos os artifícios que os atores sociais constroem no cotidiano, sua leitura e interpretação de mundo, as ideologias e crenças que os afirmam na cultura. Portanto, a teoria do social, isto é,

[...] essa metodologia leiga, é constituída pelo conjunto do que vamos designar por etnométodos – utilizada de forma banal, mas engenhosa, pelos membros de uma sociedade ou grupo para viverem juntos, constitui o corpus da pesquisa etnometodológica. (COULON, 1995a, p. 15)

Assim, essa teoria não tem dispositivos próprios, ou seja, segundo Coulon (1995a, p. 85), “na prática, e quando vão para uma pesquisa de campo, os etnometodólogos – como não produziram uma tecnologia original – se veem obrigados a usar instrumentos de pesquisa”.

A Etnometodologia desenvolveu conceitos que traduzem perspectivas epistemológicas e metodológicas do conjunto de ideias que ela própria defende. Muitos desses conceitos não foram criados pelos etnometodólogos, mais foram tomados de empréstimo de outras correntes e áreas do conhecimento, imputando sobre eles alguma modificação ou acréscimo.

Em seu livro “Etnometodologia”, Coulon (1995a) destaca cinco conceitos-chave que são base para a Etnometodologia. São esses: “indicialidade”, “reflexividade”, “*accountability*” (passível de ser relatada), “prática” (no sentido de realização) e “noção de membro”.

Nesse sentido faz-se necessário descrever os conceitos-chave propostos por Coulon (1995a) salientando que o interesse de investigar a operacionalização do Estágio Supervisionado bem como a indissociável filiação ao grupo investigado orientaram o uso dos conceitos de Prática/Realização e Noção de Membro nesta pesquisa.

2.1.1 Indicialidade

O mundo social é constituído de ações interacionais que são desenvolvidas entre os atores sociais pelo uso da linguagem. Como a Etnometodologia investiga as atividades práticas, a linguagem que é alvo de interesse dos etnometodólogos não é a linguagem culta ou aquela dos discursos estruturados, mas aquela que interessa é a do dia a dia, utilizada pelas pessoas comuns no seu cotidiano. Os etnometodólogos utilizam em suas pesquisas, em suas descrições e interpretação da realidade social, os mesmos recursos linguísticos que o homem ordinário, a linguagem comum (COULON, 1995a, p. 32). Nesse sentido, a Etnometodologia tem o interesse pela forma como os indivíduos se servem da elocução ou da fala para construir um conjunto de ações distribuídas e compreensíveis. O método utilizado pelos etnometodólogos é estabelecido por Cicourel (1977). Para ele:

[...] etnometodólogos e linguistas recorrem a concepções da significação um pouco diferentes, mas tanto uns como outros tomam como ponto de partida a produção do discurso e da narrativa (...). O etnometodólogo sublinha que é preciso entregar-se a todo um trabalho de interpretação para chegar a reconhecer que uma regra abstrata se adapta a uma situação particular, enquanto os linguistas minimizam a influência das propriedades interacionais sensíveis ao contexto, insistindo, ao contrário, na importância das regras sintáticas, na análise semântica. (CICOUREL, 1977, p.61)

A linguagem habitual é carregada de expressões indiciais. como por exemplo “isto”, “eu”, “você”, “etc.”, que tiram o seu sentido do próprio contexto (COULON, 1995a, p. 32). Indicialidade é um termo adaptado dos linguistas e refere-se a expressões que possuem significado “trans-situacional”, ou seja, expressam em si mesmas um conjunto de ideias que superam o seu próprio significado literal ou sugerem a interligação de conteúdos já subentendidos ou já referidos, ou ainda conteúdos que podem ser deduzidos pelos próprios atores no momento da interação, sem a necessidade de explanação verbal pormenorizada.

Para que o mundo social seja compreendido, os etnometodólogos devem estar conscientes da linguagem, ou seja, do modo de comunicação que os indivíduos se utilizam para realizarem as suas interações. Através da linguagem é que os atores sociais trocam informações por meio da interação que há em uma conversação. A linguagem no contexto da Etnometodologia enfatiza os novos significados que são atribuídos a determinadas palavras ao longo dos tempos. A indicialidade define, ainda, que esses novos significados atribuídos a essas palavras são dados a partir da interação estabelecida pelos indivíduos (COULON, 1995a).

2.1.2 Reflexividade

Os indivíduos, ao desenvolverem e praticarem suas atividades cotidianas, descrevem o quadro em que estão inseridos a partir de uma operação mental em que correlacionam o cabedal de experiências adquiridas, os conhecimentos, a capacidade criativa e adaptativa e as trocas de intenções do processo interacional. Segundo Coulon (1995a, p.42), a reflexividade designa as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social. Descrever uma situação é constituí-la. A reflexividade marca a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão, ou seja, na medida em que desenvolvemos nossas ações práticas, estamos envolvendo uma série de atividades racionais motivadas tanto pelos reflexos dos sinais que recebemos do exterior como daqueles produzidos em nosso próprio interior. Essa reflexividade de sinais produzidas pelos atores é que dá origem às ações sociais, e é esse o produto social que deve ser analisado pelos sociólogos. (COULON, 1995a)

A **reflexividade** está relacionada à propriedade reflexiva que os indivíduos exercem sobre os resultados das interações sociais e as influências que esses resultados geram na sociedade, ou seja, é o processo de construção contínua de um grupo, ou comunidade, por meio de suas atividades práticas. Assim, ao mesmo tempo em que essas práticas se constituem

nos resultados da interação entre os membros, elas influenciam os componentes do grupo. (COULON, 1995a)

É importante salientar que reflexividade não é o processo de reflexão que os atores desenvolvem sobre suas atitudes fatuais ou mentais. Quando se diz que as pessoas têm práticas reflexivas significa dizer que elas refletem sobre aquilo que fazem, apesar de não terem consciência do caráter reflexivo de suas ações. Nos estudos de Etnometodologia, Garfinkel (2018) afirma que a reflexividade implica nas atividades pelas quais os atores sociais produzem e administram as situações de sua vida organizada do dia a dia são iguais aos procedimentos utilizados para tornar essas situações descritíveis.

2.1.3 Accountability

Para Garfinkel, o conceito de *accountability* indica a propriedade de relatabilidade, ou seja, a descrição é uma propriedade que permite aos indivíduos se comunicarem e tornarem as atividades práticas racionais compartilháveis. A relatabilidade intimamente ligada ao processo de reflexividade são as descrições que os atores fazem de seus processos reflexivos, procurando mostrar sem cessar a constituição da realidade que produziram e experienciaram. Em outras palavras, a relatabilidade não é a descrição pura e simples da realidade enquanto pré-constituída, mas enquanto essa descrição em si realizando, fabricando o mundo, construindo-o. (COULON, 1995a)

A relatabilidade é a propriedade que permite que os atores tornem o mundo visível a partir de ações capazes de serem descritas, compreendidas, uma vez que são dotadas de significado e sentido através dos processos pelos quais são relatadas, as ações sociais revelando, assim, o mundo social na sua mais pura essência. Nessa perspectiva, os etnometodólogos não estão preocupados em apenas descrever as ações sociais a partir dos relatos fornecidos pelos atores, mas procuram compreender como os atores reconstituem permanentemente uma ordem social frágil e precária a fim de compreenderem e serem compreendidos (COULON, 1995a, p. 46). Em outras palavras, como os atores conseguem estabelecer intercâmbio, comunicação, interação. Considerar que o mundo social é relatável (*accountable*) significa dizer que ele é disponível, passível de ser descrito, compreendido, analisado pelos sociólogos a partir da *accountable* dos atores em interação. Nesse sentido:

[...] Os estudos etnometodológicos analisam atividades cotidianas como métodos dos membros para fazer as mesmas atividades visivelmente-

racionais-e-reportáveis-para-todos-os-fins-práticos, isto é, relatáveis, como organizações de atividades cotidianas comuns. (GARFINKEL, 2018, p. 87)

Com base no autor referido apreendemos que o *Accountability/relatabilidade* se define no modo como os indivíduos descrevem as suas ações e as ações da sociedade que são provocadas a partir da reflexão que é feita das ações realizadas por outros e das realizadas pelo próprio indivíduo. Com isso, os significados são relatados de modo individual, e após serem ouvidos os vários sentidos constituídos chega-se a um significado comum. (COULON, 1995a)

2.1.4 Prática, realização

A Etnometodologia tem como ponto central a investigação das atividades práticas, das circunstâncias práticas e do raciocínio sociológico prático desenvolvido pelos atores no seu cotidiano, seja através de atividades comuns ou extraordinárias, partindo de um raciocínio profissional ou não, uma vez que considera que a realidade social não é um dado pré-existente, ela é estabelecida pela interação dos atores sociais no dia-a-dia pelos atores sociais em interação. (COULON, 1995a)

Para os etnometodólogos o importante é descobrir no senso comum os verdadeiros sentidos que os atores dão às suas ações e esperam desvendar o raciocínio prático que orienta suas ações sociais. A Etnometodologia analisa as crenças e os comportamentos de senso comum como os constituintes necessários de “todo comportamento socialmente organizado”. (COULON, 1995a, p. 30)

A **prática** como realização é o conceito da Etnometodologia que tem a responsabilidade de tratar e estudar as atividades do dia a dia dos indivíduos e o modo como estes atribuem sentido a essas ações. Com isso, constata-se que a Etnometodologia tem a intenção de demonstrar que as leis não interferem nas ações da sociedade e na verdade são as ações cotidianas e o senso comum que criam e modificam as leis. (COULON, 1995a)

A Etnometodologia exige uma mudança dos métodos e das técnicas de coleta de dados, bem como da construção teórica, uma vez que não consegue mais trabalhar com a hipótese de que exista a priori um sistema de normas estável que dá significação ao mundo social, mas que é preciso considerar os fenômenos cotidianos que estão em constante criação, transformação, e extinção, visto que tais fenômenos são criados pelos atores para dar

significação às suas ações e permitir uma compreensão das ações empreendidas pelos demais atores que coexistem com eles num mesmo contexto.

Nessa linha de compreensão, a Etnometodologia defende que os fatos sociais são realizações dos membros e isso significa a superação do paradigma de que a realidade social é um dado preexistente, sendo, portanto, uma constante criação dos atores sociais dando atenção especial à forma como os membros tomam decisões descartando a hipótese dos mesmos serem meros seguidores de regras. (COULON, 1995a)

Contrapondo-se à Sociologia tradicional, que considerava possível determinar as “leis sociais” que regem os comportamentos e as ações sociais, a Etnometodologia compreende que as ações desenvolvidas pelos atores sociais são guiadas pelo seu raciocínio prático, oriundo das vivências e experiências particulares de cada ato.

Nessa perspectiva, entendemos que o sentido de **Prática, Realização** se manifesta claramente nesta pesquisa, haja vista o nosso interesse em investigar o Estágio, enquanto componente formativo, tanto no IFPI, Campus Floriano, quanto na Unidade Escolar Bucar Neto, dando a devida importância ao modo como as interlocutoras da pesquisa tomam decisões, vivenciam esse momento formativo e principalmente adaptam e recriam as regras estabelecidas para execução do Estágio.

Destacamos que durante o desenvolvimento de nossa pesquisa o sentido da Prática/Realização serviu de base tanto para a análise dos momentos de convergência de ideias e práticas das interlocutoras, a citar a vivência do Estágio para a definição do objeto de estudos dos TCCs, o desenvolvimento dos projetos de intervenção e a defesa da pesquisa como princípio educativo, quanto para as visões antagônicas como é o caso do nível de importância que as interlocutoras deram às aulas simuladas.

2.1.5 Noção de membro

O último conceito-chave é a **noção de membro**. No campo da Etnometodologia Garfinkel propôs que membro é aquele que compartilha da linguagem de um grupo, o que difere do que Parsons entendia como membro, ou seja, a ideia de que um indivíduo ao pertencer a um grupo já se configurava como membro. Com base nas ideias de Garfinkel, Coulon (2005, p. 51-52) esclarece que um membro

[...] não é apenas uma pessoa que respira e que pensa. É uma pessoa dotada de um conjunto de procedimentos, de métodos, de atividades, de savoir-

faire, que a faz capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a rodeia.

Com base no autor referido, apreendemos que para o ator social ser considerado efetivamente membro de um grupo, ele precisa se perceber na condição de “ser” do e no grupo e não apenas de “estar” no grupo. Essa compreensão fica evidente nos escritos de Coulon (1995a, p. 48) para quem o membro “é alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social exibe ‘naturalmente’ a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar”. Ou seja, pertencer a um grupo não significa ser membro de um grupo.

A noção de membro, na Etnometodologia, se dá a partir do compartilhamento dos saberes e processos construtivos que definem a identidade do grupo. Se tornar membro significa dominar a linguagem natural, estabelecer interações através de redes de significação que são materializadas por processos intencionais, compreender a realidade do contexto social sem a necessidade de grandes esforços racionais e as rotinas que lhes são instituídas.

Nessa perspectiva, ao nos apropriarmos dos temas e conceitos relacionados à Etnometodologia, percebemos que esta teoria investiga os estudos dos métodos que as pessoas se utilizam para perceber, descrever, interpretar, bem como explicar o mundo a sua volta, por se tratar de uma abordagem eminentemente fértil, capaz de auxiliar na compreensão dos mecanismos cotidianos e ordinários pelos quais se organizam e se produzem localmente as atividades humanas.

A partir dos conceitos-chave descritos, entendemos que a **noção de membro** se manifesta claramente nesta pesquisa, haja vista nossa filiação ao grupo investigado e inserção na realidade pesquisada. Isso se deu através da intenção de se fazer parte e de se sentir parte, ou melhor, se sentir membro do grupo de componentes do Estágio Supervisionado do IFPI, Campus Florianópolis, participando dos momentos de formação teórica e socializações, bem como principalmente ao que tange à relação com a Unidade Escolar Bucar Neto, um dos lócus da pesquisa.

Dessa maneira, descrevemos um pouco sobre o registro de alguns momentos da pesquisa que ilustraram a manifestação do sentido de noção de membro e para isso recorreremos ao nosso diário de campo como um instrumento que foi fundamental no decorrer de todo o trabalho.

Meu primeiro momento de insegurança ocorreu na conversa com a professora orientadora do Estágio Supervisionado. Mesmo sendo hoje colega de trabalho, estava diante

de uma grande mestra do passado. Meu receio de receber um “não” diante da proposta de investigação deu lugar a um grande “sim” acompanhado do inconfundível sorriso de quem contribuiu muito para o desenvolvimento da Educação.

Destaco também o sentimento de receio da possível aversão dos licenciandos à nossa participação durante a disciplina de Estágio, medo que foi superado já no primeiro encontro com a turma, momento no qual apresentamos de forma sucinta nossa pesquisa e percebemos a disponibilidade por parte de alguns alunos que se colocaram como interessados em serem interlocutores da pesquisa.

Outro momento de grande receio se deu no início do acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas interlocutoras na Escola-Campo. A preocupação com a forma como eu seria recepcionada pela gestão, pela professora supervisora e principalmente pelos alunos, aos poucos foi dando lugar ao sentimento de acolhimento por parte dos integrantes que compuseram o Estágio Investigado.

Dessa maneira, destacamos o dia 27 de maio de 2018. Esse dia foi proposto pelas interlocutoras e marcado pela visita dos alunos da escola-campo ao IFPI, Campus Floriano, para conhecimento dos projetos do Campus que as alunas desejavam realizar na escola-campo. Nessa data, recebi como mais afincado a atenção e o carinho da professora supervisora. Rememorando esta data vejo o olhar singelo dos alunos do ensino fundamental que me fizeram sentir parte indissociável daquele ambiente. A partir daquele momento, a angústia de não ser bem recepcionada pelos componentes do estágio deu lugar à evidente possibilidade de se tornar membro daquele grupo diante de uma proposta de pesquisa etnometodológica, como bem ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Visita dos alunos da Unidade Escolar Bucar Neto ao IFPI



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

Na próxima subseção apresentaremos a Análise do Discurso Crítica (ADC) como uma abordagem metodológica que vai favorecer a interpretação dos dados coletados.

2.2 A Análise do discurso crítica como suporte metodológico para o estudo

Desenvolvida pelo inglês Norman Fairclough, a Análise do Discurso Crítica (ADC) está baseada em uma percepção da linguagem como parte inseparável da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais. Esta abordagem ganha importância neste trabalho por constituir um modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, capaz de interpretar relações entre os recursos linguísticos usados por atores sociais/grupos de atores sociais e aspectos gerais da rede de práticas/ações em que a interação discursiva se insere. (RESENDE; RAMALHO; 2006)

A Escolha da Análise do Discurso Crítica como abordagem metodológica se deu pelo fato de ela fornecer subsídios científicos para trabalhos qualitativos que se utilizam de textos como materiais de pesquisa. As análises discursivas de tal abordagem baseiam-se no discurso como prática social e buscam articular análise linguística textuais com explicações de cunho social, dando relevância aos conceitos de “poder”, “hegemonia” e “ideologia”. Nesta pesquisa trabalhamos com o conceito de poder na perspectiva de Foucault (1999, 2012), o conceito de hegemonia tendo por base os estudos de Gramsci (1978a, 1978b, 1978c), e o conceito de ideologia pautado nos estudos de Thompson (2011).

Como princípio geral de sua teoria, Foucault (1999) apresenta inicialmente as fortes relações entre direito e poder, defendendo que a elaboração do pensamento jurídico se fez essencialmente em torno do poder constituído desde a Idade Média, tendo como função servir de instrumento ou justificação de manutenção de dominação e enfatizando a forma como o Direito veicula e aplica tais relações assimétricas. Cabe ressaltar que na obra de Foucault (1999), o Direito engloba além da lei, o conjunto dos aparelhos, instituições e regulamentos que aplicam as normas.

Neste trabalho, a intenção não é trabalhar a ideia de poder enquanto fenômeno de dominação maciço e homogêneo, mas analisar como algo que funciona em cadeia que, diferentemente de riquezas e bens, não é passível de localização. Consideramos, portanto, o indivíduo não como alvo inerte (receptor) ou consentidor do poder, mas sim como agente intermediário, ou seja, o poder transita pelos indivíduos, o que é diferente de ser algo que se aplica a eles.

Tendo em vista que nosso estudo não busca analisar as formas regulamentadas e legitimadas do estágio em seu centro, ou seja, no cerne dos grupos de tomada de decisão que propuseram a atual legislação, entendemos ser de suma importância a utilização do conceito de poder na perspectiva de Foucault (1999). Em sua teoria, o autor defende a apreensão do poder em suas extremidades, ou seja, em suas formas mais locais, em suas instituições mais regionais, indo além das regras. Dessa maneira, buscamos identificar as formas de relações assimétricas de poder em suas faces mais externas, em outras palavras, no interior de suas práticas reais e efetivas.

Embora o conceito de hegemonia tenha sido utilizado na Rússia do início do século XX com o objetivo de indicar a influência das classes trabalhadoras sobre as demais classes sociais, Gramsci (1978c) propõe uma nova compreensão entre tais relações, no sentido de se contrapor à ideia de determinação de uma sobre a outra. Nesse contexto, tanto a ideologia, que deve ser entendida como constitutiva das relações sociais, quanto a própria sociedade civil adquirem um importante papel. Cabe destacar que Gramsci (1978a) ampliou tal conceito, utilizando-o também para explicar os mecanismos e aparatos de dominação aplicados pela burguesia em relação ao proletariado.

A hegemonia para Gramsci (1978c) determina os atributos, as características e as particularidades de um determinado processo histórico. Dessa maneira, a hegemonia não pode ser compreendida apenas como fato político, mas também como fato moral e cultural com uma visão de mundo que envolve todos os níveis sociais. Nesse sentido, hegemonia pode ser entendida como a capacidade que uma classe ou grupo tem de unificar um bloco de classes sociais heterogêneas, como o desafio de manter tal unificação diante dos mais variados contrassensos de classe.

Dessa maneira, o debate de contraposição de pensamentos, apresentado em Gramsci (1978b) como disputa de hegemonias contrastantes, ocorre primeiro no âmbito da ética, em seguida na arena política e, finalmente, na elaboração de uma concepção do real dominante.

Tendo em vista este fato, o autor enfatiza a necessidade de se extrapolar a definição de desenvolvimento político do conceito de hegemonia apenas como progresso político-prático, se considerando também o progresso filosófico, haja vista o fato de este supor e implicar em uma unidade intelectual e ética que se adeque a uma concepção do real que visando a superação do senso comum, mesmo diante da imposição de limites e barreiras. (GRAMSCI, 1978a)

Embora nosso estudo tenha sido desenvolvido sob a égide do acompanhamento do Estágio Supervisionado, componente curricular de cursos de formação de professores em que

as relações assimétricas de poder são apresentadas de forma sutil, optamos por considerar o conceito de hegemonia na perspectiva de Gramsci (1978c), que leva em consideração o papel dos atores da sociedade civil na manutenção ou modificação da hegemonia e das relações de poder.

É importante salientar que o conceito de poder é trabalhado na Análise do Discurso Crítica de forma atrelada ao conceito de hegemonia, levando em consideração a preocupação com os efeitos ideológicos exercidos pelos textos nas relações sociais com o intuito de favorecimento de projetos de dominação.

Em ADC, o termo “discurso” assume dois significados, um abstrato e o outro concreto. De forma concreta, é compreendido como uma maneira particular de representação de mundo atrelada a interesses específicos; já abstratamente significa uma espécie de linguagem indissociável da vida social. Nessa perspectiva, o discurso deve ser compreendido como elemento social e histórico, portanto uma linguagem que se manifesta como forma de prática social. (BATISTA JUNIOR; SATO; MELO, 2018)

Para Fairclough (2001), o poder se apresenta de maneira instável, sendo suas relações assimétricas passíveis de inversões e mudanças. Na Análise do Discurso Crítica o poder pode ser superado mediante a concepção dialética da relação entre linguagem e sociedade. Nesse sentido, e com base em Gramsci, podemos compreender hegemonia como a capacidade que um ou mais grupos sociais apresentam de dirigir outros grupos sociais de modo consensual, entretanto instável, tomando por base a supracitada dialética entre discurso e sociedade, que permite alternância de poder.

Thompson (2011) defende uma concepção crítica de ideologia. Retomando o termo “ideologia” nos estudos de pensadores como Destutt de Tracy, Marx, Lenin, Lukács, Mannheim e outros, o autor constrói sua concepção de ideologia compreendendo como o uso de ideias, estratégias ou formas simbólicas para o estabelecimento sistemático de desigualdades sociais, entendidas como relações de poder ou de dominação.

Em outras palavras, a concepção crítica de Thompson traz ideologia como sendo “sentido” a serviço do poder. Dessa maneira, ao se estudar ideologia é possível compreender e explicar as maneiras pelas quais as formas simbólicas são aplicadas com vistas à implantação/manutenção de relações de dominação.

A ADC se apresenta como uma abordagem científica interdisciplinar² que fornece as bases para estudos críticos da linguagem como prática social. As propostas da referida

² Esse caráter interdisciplinar se dá pela busca da quebra de barreiras entre as teorias sociais e as fronteiras epistemológicas. Por isso, a ADC defende a ideia de que a linguagem é parte irredutível da vida social.

abordagem segundo Magalhães, Martins e Resende (2017), têm o intuito de oferecer suporte científico para questões norteadoras de problemas sociais relacionados tanto ao poder quanto à justiça, inserindo-se dessa forma na tradição da Ciência Social Crítica.

Na visão de Fairclough (2001) existem duas formas dialéticas de estudos que dão base à gênese da concepção de linguagem para a ADC: os que assumem uma postura mais centrada na estrutura e os que se centram na ação dos agentes sociais. Os primeiros tendem a investigar a linguagem apenas como um sistema semiótico, o que termina por descartar os atores investigados, ao passo que os que centram as ações nos eventos individualizados inclinam-se a averiguar a linguagem em textos isolados, conseqüentemente não se atentando para as estruturações presentes tanto na sociedade como no uso da linguagem. Dessa maneira, a concepção de linguagem como prática social fica entre essas duas posturas, colocando o conceito de discurso como central, haja vista o fato de o mesmo apontar tanto para o sistema, como para o seu uso contextualizado. (FAIRCLOUGH, 2001)

Com o objetivo de melhor compreender a concepção de linguagem como prática social construímos a Figura 2 à luz dos estudos de Fairclough (2001).

Figura 2 - Concepção de Linguagem como Prática Social

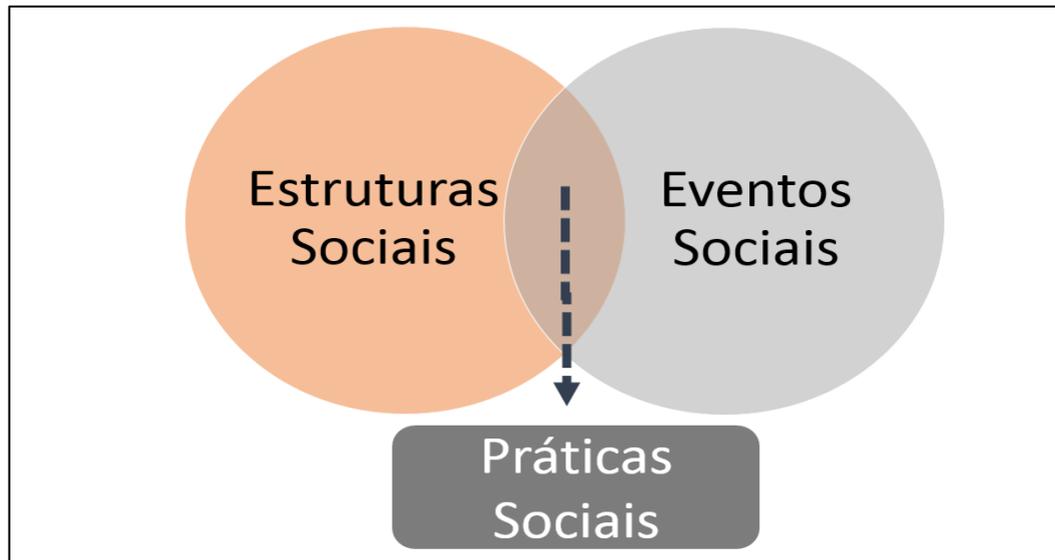


Fonte: Construída pela pesquisadora com base em Fairclough (2001).

Para a ADC, a linguagem está presente em todos os níveis da vida social e isso se estende desde os mais fixos, denominadas estruturas sociais, até os mais flexíveis, entendidos como eventos sociais. É importante salientar que entre tais níveis existem os intermediários, definidos como práticas sociais, que se constituem como pontos de ligação entre as estruturas abstratas e os eventos concretos. É nas práticas sociais que a linguagem se manifesta como discurso. (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017)

Com o intuito de melhor compreender os níveis da vida social construímos a Figura 3 à luz dos estudos de Magalhães, Martins e Resende (2017).

Figura 3 - Concepção do conceito de Práticas Sociais



Fonte: Construída pela pesquisadora com base em Magalhães, Martins e Resende (2017).

Dessa maneira, a ADC, ao passo que rejeita análises linguísticas que não se apresentam relevantes para a crítica social, exige do pesquisador que a crítica social seja pautada em análises linguísticas situadas. Assim, as análises em ADC têm como finalidade diagramar ligações de textos e eventos discursivos específicos que descrevem escolhas de grupos/atores sociais com questões de cunho social mais amplas que envolvam relações de poder. (FAIRCLOUGH, 2001)

Cabe salientar que a ADC oferece o suporte científico para o levantamento de questões e problemas relacionados ao poder e que envolvem textos em qualquer modalidade (escritos, orais, sonoros, visuais etc.) independente das formas (entrevistas, reportagens publicidades, narrativas de vida, filmes etc.). Para tal perspectiva crítica, o fato de a relação entre sociedade e linguagem ser dialética faz com que a linguagem que se constitui socialmente também tenha importantes efeitos e consequências morais, políticas, cognitivas, políticas e sociais. Dessa maneira, enquanto ciência crítica, a ADC volta seu olhar/preocupação para os efeitos ideológicos dos textos, tanto sobre as várias relações, ações e interações sociais, quanto sobre as identidades, valores crenças e atitudes. (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017)

Contra-pondo-se à visão de que o poder é uma espécie de força de coação unilateral da estrutura social sobre o indivíduo, fadado a não libertação, a Análise do Discurso Crítica entende o poder como constituinte de relações assimétricas suscetíveis de superação e mudança, dessa maneira, o poder é compreendido como temporário e de equilíbrio instável³. (VIEIRA; RESENDE, 2016)

É importante frisar que na ADC o conceito de ideologia, na perspectiva de Thompson (2011), é inerentemente negativo pelo fato de ser um instrumento semiótico de luta pelo poder. Em outras palavras, ela é uma temporária forma de se assegurar a hegemonia pela transmissão de uma compreensão particular de mundo como sendo a única e legítima. Nesse sentido, cabe salientar também que a efetividade da ideologia é garantida quando suas ações são menos visíveis.

Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é funcionar ideologicamente. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 85)

Compreendendo a natureza hegemônica e inerentemente negativa da ideologia, os sentidos contidos nos textos só podem ser definidos como ideológicos quando servem à universalização de interesses particulares com o objetivo de sustentar relações de poder. Nessa perspectiva, Thompson (2011) enumera “modos de operação da ideologia” que dão suporte a análises críticas de discurso. Cada modo de operação da ideologia apresenta várias estratégias típicas de construção simbólica. Uma forma de compreender tais modos está exposta no Quadro 1.

³ No centro dessa compreensão se encontra o conceito de poder como hegemonia de Gramsci. Para o teórico, o poder que uma classe aliada com outras forças sociais exerce sobre a sociedade sempre é atingido parcial e temporariamente, dessa forma esta instabilidade é o que define/caracteriza o conceito de “luta hegemônica”.

Quadro 1 - Modos gerais de operação da ideologia

Modos Gerais de Operação de Ideologia	Estratégias Típicas de construção simbólica
Legitimação (Relações de dominação são representadas como legítimas)	Racionalização (Uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações)
	Universalização (interesses específicos são apresentados como interesses gerais)
	Narrativação (Exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente)
Dissimulação (Relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas)	Deslocamento (deslocamento contextual de termos e expressões)
	Eufemização (valorização positiva de instituições, ações ou relações)
	Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação (Construção simbólica de identidade coletiva)	Padronização (um referencial padrão proposto como fundamento partilhado)
	Simbolização da Unidade (Construção de Símbolos de unidade e identificação coletiva)
Fragmentação (Segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante)	Diferenciação (ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo)
	Expurgo do Outro (construção simbólica de um inimigo)
Reificação (Retratção de uma situação transitória como permanente e natural)	Naturalização (criação social e histórica tratada como acontecimento natural)
	Eternalização (fenômenos sócio-históricos apresentados como permanentes)
	Nominalização/Passivação (concentração da atenção em certos temas em prejuízo de outros, com apagamento de atores e ações)

Fonte: Construído pela pesquisadora com base em Thompson (2011, p. 81).

Para este estudo utilizamos a Legitimação e Reificação como os modos gerais de operação da ideologia. As estratégias típicas de construção simbólica da Legitimação utilizadas em nosso trabalho foram a Narrativação e Racionalização, ao passo que a estratégia típica de construção simbólica da Reificação foi a Naturalização.

Para Thompson (2011), a Legitimação consiste em estratégia desenvolvida com o intuito de representar como justas e legítimas as relações de dominação que podem ser expressas em certas formas simbólicas que são mais ou menos efetivas quando consideradas as circunstâncias de utilização. O autor traz, alicerçado na concepção de Weber, três tipos de fundamentos que embasam as afirmações de legitimação: os fundamentos racionais, que se utilizam da legalidade; os fundamentos tradicionais, que fazem apelo à manutenção da tradição; e os fundamentos carismáticos, que empregam a imagem individual que exerce alguma autoridade.

Nessa perspectiva, a Narrativação é uma estratégia típica de construção simbólica entendida como a inserção de histórias do passado feitas com o intuito de tratarem as ações do

presente como parte de uma eternização tradicional, ao passo que a Racionalização é uma estratégia típica de construção simbólica relacionada ao modo de operação da ideologia Legitimação compreendida como uma cadeia de raciocínio utilizada para justificar um conjunto de relações. (THOMPSON, 2011)

O outro modo de operação da ideologia utilizado em nosso trabalho foi a Reificação, processo no qual as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela exposição de situações historicamente transitórias com um viés permanentemente natural e atemporal. Nesse modo de operação, processos são expostos como acontecimentos ou coisas naturais, de tal maneira que o caráter sócio-histórico é coberto por uma “cortina de fumaça”. Esse modo pode ser expresso em formas simbólicas por meio da Naturalização, uma estratégia que consiste em naturalizar um estado de coisas ou acontecimentos tendo como argumento características naturais. (THOMPSON, 2011)

Embora as categorias teóricas propostas em nosso trabalho sejam Formação de Professores, Estágio Supervisionado e Saberes Docentes, é importante salientar que a ADC faz uso das denominadas “categorias analíticas”, que são elencadas para o significado identificacional que tem a função de auxiliar na compreensão e análise dos textos. Nesse sentido, Fairclough (2001) afirma que em ADC as Categorias Analíticas são formas e significados textuais ligados a modos particulares de representação, interação e identificação de práticas sociais situadas. Vieira e Resende (2016) defendem que uma análise discursiva crítica nunca pode ser confundida com uma mera interpretação de texto, tendo em vista o fato de serem utilizados conceitos sistemáticos associados a categorias analíticas. Dessa maneira, ao abordarmos os conceitos referentes à ADC, ressaltamos que, ao apresentar “categorias analíticas”, estamos nos referindo às citadas formas e significados textuais e não às categorias teóricas propostas em nossa pesquisa.

Vieira e Resende (2016) apresentam algumas Categorias Analíticas: Modalidade, Avaliação (Presunção Valorativa, Afirmação Avaliativa, entre outros), Coesão, Estrutura Genérica, Identificação Relacional, Intertextualidade, Processos de Transitividades, Estruturas Visuais, Interdiscursividade, Metáfora e Representação de Atores Sociais. Em nosso trabalho utilizamos como categorias analíticas: Avaliação, Intertextualidade e Processos de Transitividades. Em nossa pesquisa fizemos uso das categorias analíticas Modalidade, Presunção Valorativa e Afirmação Avaliativa.

Para Resende e Ramalho (2016), a Modalidade é uma categoria analítica marcada pela complexidade e pode ser entendida como o julgamento do interlocutor sobre possibilidades e

obrigatoriedades envolvidas no que diz e faz. Pode ser identificada por meio de proposições com significados positivos ou negativos.

Por outro lado, a Avaliação é, em princípio, uma categoria identificacional, moldada por estilos. São apreciações ou perspectivas do locutor, mais ou menos explícitas, sobre aspectos do mundo, sobre o que considera bom ou ruim, ou o que deseja ou não, e assim por diante. (RESENDE; RAMALHO; 2006, p. 121). A Presunção Valorativa é um caso em que a avaliação não é engatilhada por marcadores relativamente transparentes de avaliação, em que os valores estão mais profundamente inseridos no texto e a Afirmação Avaliativa é uma afirmação feita acerca do que é relevante ou irrelevante, podendo estar sujeito a uma escala de intensidade.

A intertextualidade diz respeito à propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que constituem vozes particulares e permitem explorar práticas discursivas existentes na sociedade e a relação entre elas. (BAKHTIN, 1997)

Os processos de transitividade em textos estão ligados ao significado representacional moldado por discursos particulares e auxiliam na investigação da maneira como o/a locutor(a) representa aspectos do mundo. Nesses aspectos discursivos são selecionados processos materiais, comportamentais, mentais, verbais, relacionais e existenciais que são associados a diferentes papéis de participantes em diferentes circunstâncias. (RESENDE; RAMALHO, 2006)

Considerando a ADC uma abordagem transdisciplinar de análise de textos, direcionamos o nosso estudo para o discurso no campo da prática social a partir dos conceitos de ideologia em Thompson (2011), hegemonia em Gramsci (1978a, 1978b, 1978c), e poder em Foucault (1999, 2012), deixando de lado questões linguísticas analisadas pelas “Categorias Analíticas”.

É importante salientar que pesquisas com instrumentos etnográficos como observação participante, entrevista narrativa, dentre outros, normalmente resultam em uma grande quantidade de dados, fato que requer do pesquisador habilidade no desenvolvimento de métodos de tratamento de dados. Cabe ressaltar que, embora a Entrevista Narrativa e a Observação Participante sejam instrumentos ligados à Etnografia, eles podem ser utilizados em outras formas de metodologias, tendo em vista se tratarem de procedimentos que requerem, por parte do pesquisador, compreensão e análise densa dos dados.

Nessa perspectiva, a transcrição de dados gera centenas de páginas que não podem ser analisadas integralmente pelos métodos da ADC. Neste estudo e, seguindo ações sugeridas por Vieira e Resende (2016), optamos por realizar a análise de extratos das falas das

interlocutoras considerando os eventos sociais presentes nas atividades de estágio e principalmente o fato de a menor unidade de análise em ADC ser o texto. Assim, optamos por escolher trechos significativos em conjunto ao invés de recortes constituídos de enunciados isolados.

A seguir, fazemos a descrição do universo sociocultural do campo empírico da pesquisa, a caracterização dos interlocutores, e os instrumentos e técnicas de produção dos dados utilizados na nossa investigação.

2.3 Descrições do campo empírico: escolas, contextos e interlocutoras (atores sociais)

Pela especificidade do objeto, o campo empírico desta pesquisa está assim constituído: o IFPI - Campus Floriano, a Unidade Escolar Bucar Neto, escola da rede estadual de educação básica do Piauí, e duas alunas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI-Campus Floriano, que realizaram seus estágios supervisionados na referida Unidade Escolar.

2.3.1 O Instituto Federal do Piauí - IFPI, Campus Floriano

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Floriano, está localizado na Rua Francisco Urquiza Machado, 462 - Meladão e conta com uma estrutura física ampla, projetada para oferecer educação profissional de qualidade, dispondo de salas de aula climatizadas, refeitório para a comunidade escolar, laboratórios de informática, laboratório interdisciplinar de formação de professores, biblioteca com acervo atualizado, complexo esportivo. Essa estrutura funciona há 23 anos, contribuindo com o desenvolvimento e o progresso da cidade de Floriano e das regiões adjacentes. O prédio do IFPI é conhecido pela bela estrutura arquitetônica, bem como por ser um local muito arborizado.

Atendendo a demanda dessas cidades, são oferecidos à comunidade cursos nas modalidades técnicos integrados, concomitantes e subsequentes ao médio, cursos superiores e de mestrado. Na modalidade integrado, o IFPI oferta os cursos de Eletromecânica, Edificações, Informática e Meio Ambiente. Os cursos concomitantes e subsequentes ao médio são os de Edificações, Eletromecânica e Informática, e os cursos superiores oferecidos são Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Biológicas e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e uma modalidade de mestrado profissional em Matemática.

Figura 4 - Fachada do IFPI, Campus Floriano



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

No IFPI, as atividades de ensino são complementadas por atividades de pesquisa e extensão por meio da Política de Assistência Estudantil (POLAE), promovendo algumas ações com vistas à melhoria da qualidade de ensino, dentre as quais podemos citar: concessão de auxílio financeiro aos alunos de comprovada vulnerabilidade socioeconômica por meio da Iniciação ao Trabalho, Transporte, Alimentação, Moradia, Apoio a Aprendizagem, além de projetos de apoio técnico-científico e profissional como: Monitoria, Programas de Iniciação Científica (PIBIC e PIBIC Jr), e Projetos de Extensão.

Nessa perspectiva, alguns programas são denominados Programas Universais, e têm como objetivo contribuir com ações de atendimento às necessidades básicas e de incentivo à formação acadêmica dos alunos, visando o desenvolvimento integral dos mesmos no processo educativo, sendo organizados em três categorias: Atendimento ao Estudante, Desenvolvimento Técnico-científico e Necessidades Educacionais Específicas.

Destacamos em nosso estudo os programas de Desenvolvimento Técnico Científico, cuja finalidade geral é o desenvolvimento de programas de natureza técnico-científica que possam contribuir com a formação cultural, científica e ética do estudante. Merecem destaque os seguintes Programas/Projetos: Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante - PRAEI, Projetos de Monitoria, Projetos de Iniciação Científica: PIBIC e PIBIC Jr, Projetos de Extensão e Projetos de Visitas Técnicas. Mais especificamente, acompanhamos de perto as atividades de extensão.

Atualmente, o IFPI vem atuando na área de Formação de Professores, de acordo com o Decreto nº 3462 de 17 de maio de 2000, que autoriza os Centros Federais de Educação Tecnológica a ministrarem cursos de formação de professores, em nível de graduação e pós-graduação, bem como programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas científicas e tecnológicas para docentes de todos os níveis e modalidades de ensino. No segundo semestre de 2002, o IFPI Campus Floriano, nesse período denominado CEFET-PI/UNED Floriano, implantou por meio da Portaria de autorização nº 050 de 16 de fevereiro de 2001, o Curso de Licenciatura Plena em Biologia, com o objetivo de atender às demandas estaduais e municipais de formação de professores para atuarem na educação básica. O curso foi reconhecido pela Portaria nº 918 de 20 de novembro de 2008.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI - Campus Floriano, desde sua criação é ofertado em quatro anos ou oito módulos, na modalidade presencial e tem como objetivo, além de suprir a carência de profissionais nesta área, proporcionar aos futuros professores uma formação voltada para o uso de tecnologias no ensino, bem como a possibilidade de um currículo voltado para a pesquisa e a prática no campo das Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Eu⁴, como já mencionado no capítulo introdutório, sou professora desta instituição de ensino, ministrando aulas de Biologia no ensino médio e no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, além de ser egressa tanto da graduação quanto do ensino médio. Ou seja, o Instituto, como costumamos chamar, faz parte do meu cotidiano há pelo menos 14 anos.

Entrar nas dependências do IFPI Campus Floriano é sentir-me em uma segunda casa. O enorme pátio coberto e os belos corredores de arcos imponentes me remetem a muitas lembranças de vivências tanto do meu Ensino Médio quanto da minha formação inicial.

2.3.2 A Unidade Escolar Bucar Neto

A Unidade Escolar Bucar Neto, escola campo de estágio das interlocutoras, está localizada na cidade de Floriano, Piauí, na Rua Castro Alves S/N, no bairro Via Azul. Escola da rede estadual, possui aproximadamente 450 alunos em Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA, funcionando nos três turnos. Conta com um espaço físico composto de 10 (dez) salas de aula, 5 (cinco) banheiros, 2 (dois) vestiários, 1 (um) pátio, 1 (uma) quadra poliesportiva, 1 (uma) sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), 1 (um)

⁴ Mais uma vez me expresso na primeira pessoa do singular por se tratarem de traços da minha trajetória, nesse caso, da minha trajetória formativa.

laboratório de informática, 1 (um) laboratório de Ciências, 1 (uma) biblioteca, 1 (refeitório), 1 (uma) cantina, 1 (uma) sala dos professores/ sala de coordenação/ diretoria e 1 (uma) secretaria. A escola se apresenta bem limpa e organizada. O corpo docente é formado por professores, efetivos⁵ e celetistas⁶, que na sua maioria ministram, além de aulas das disciplinas em que são formados, outras disciplinas para fazer a complementação da sua carga horária.

A professora Titular é servidora da rede pública municipal e estadual na cidade de Floriano (PI), ministra as disciplinas de Biologia, Química e Física, e iniciou o trabalho docente no ano de 2003. Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), atualmente cursa Licenciatura em Química pela UFPI e é especialista em Gestão ambiental e Coordenação Pedagógica.

Figura 5 - Fachada da Unidade Escolar Bucar Neto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

No primeiro contato mantido com a Escola Campo fui surpreendida positivamente, pois aquela imagem que tinha quando da realização do meu Estágio marcada pelas paredes manchadas, corredor estreito, sala de aula de paredes riscadas, carteiras velhas e quadro pequeno, deu lugar à imagem de uma escola limpa e organizada. As dificuldades de acesso ao

⁵ Trabalhadores que tiveram sua aprovação por meio de concurso público, e são asseguradas suas estabilidades profissionais.

⁶ Trabalhadores que tiveram sua aprovação por meio de teste seletivo, e são asseguradas suas estabilidades profissionais por período determinado.

Projeto Político Pedagógico da Escola Campo e a falta de oportunidade de participar de reuniões de planejamento que vivenciei enquanto estagiária foram substituídas por uma significativa acolhida e manifestação de interesse em firmar parcerias por parte da gestão.

Apesar de a equipe que constitui a escola não ter conhecimento do histórico real da instituição que possa tornar público a origem, por exemplo, do seu nome, achamos relevante enfatizar que devido aos bons resultados relacionados à aprovação de alunos em testes seletivos e ingresso em universidades, atualmente a escola recebe uma grande demanda por matrículas de novos alunos, em sua maioria de baixa renda.

2.3.3 Interlocutoras da Pesquisa: Atores sociais

Quando o pesquisador decide realizar um estudo, independente de que modalidade irá utilizar para conduzi-lo, faz-se necessário definir, dentre outros aspectos, os critérios de escolha dos participantes. No caso específico deste estudo, as interlocutoras foram escolhidas levando em consideração dois aspectos: a disponibilidade e o interesse em participar da pesquisa. Como requisito ficou estabelecido que as interlocutoras que estão em processo de formação inicial estivessem regularmente matriculadas nas disciplinas de Prática Profissional⁷. Outro ponto fundamental nesta definição foi a permissão tanto da professora titular, quanto da Escola Campo para a realização da pesquisa.

A escolha das interlocutoras partiu de uma conversa com a Professora Orientadora responsável pelo estágio na Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Floriano, ainda nos últimos dias letivos do ano de 2017, quando apresentamos nossa proposta de pesquisa, dando ênfase ao objeto de estudo, à questão norteadora e principalmente à metodologia que utilizaríamos. Após nossa acolhida, apresentamos a proposta para os possíveis interlocutores nos primeiros dias de aula do ano de 2018.

Logo que as aulas da disciplina Prática Profissional III tiveram início, marcamos uma data e horário e, assim como fizemos com a Professora Iara, apresentamos nossa proposta de pesquisa. Entretanto, desta vez utilizamos recursos visuais para destacar cada etapa da investigação. Fizemos desta forma por se tratar de uma pesquisa etnometodológica e principalmente porque faríamos uso da observação participante como instrumento de coleta de dados e que, portanto, eles deveriam estar cientes das especificidades das ações da nossa pesquisa. No primeiro contato alguns alunos demonstraram interesse na participação do

⁷ Os componentes curriculares relacionados ao Estágio Supervisionado são chamados de Prática Profissional no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Campus Floriano.

estudo e na oportunidade pedimos que eles nos passassem os horários e locais de seus estágios, bem como explicamos que, entre outros critérios, os alunos seriam selecionados pela nossa disponibilidade de horários.

Na aula seguinte, como combinado, discutimos novamente o interesse e a disponibilidade e selecionamos duas alunas que estavam realizando seus estágios de observação na mesma instituição, a Unidade Escolar Bucar Neto. O interesse em participar como interlocutoras era visível, inclusive elas já haviam informado sobre a possível pesquisa à professora Titular da Escola Campo, e isso foi somado aos dias e horários que eram exatamente os disponíveis por nós.

Embora tivéssemos recebido a autorização das interlocutoras do IFPI Campus Floriano, da Escola-Campo e dos demais profissionais envolvidos na pesquisa, optamos, em comum acordo, por adotar nomes fictícios para os envolvidos.

A Professora Orientadora da pesquisa a partir de agora será chamada de Atena. Atena era a deusa grega da sabedoria e das artes. Era uma deusa linda, guerreira e protetora de seus heróis. A escolha do nome se deu pelo fato de a Professora Orientadora ter uma caminhada de mais de trinta anos de carreira profissional na Educação de Floriano, trazendo consigo tanto a beleza interior e exterior, que o tempo não foi capaz de diminuir, quanto a marca profissional de ser protetora de seus alunos.

A Professora Supervisora a partir de agora será denominada Stefa. A escolha do nome se deu pautada na observação da prática desenvolvida pela Professora Supervisora. Em nosso estudo percebemos o zelo com o qual a docente trata seus alunos bem como a disposição para desenvolver atividades de pesquisa e principalmente de extensão com o intuito de extrapolar o modelo tradicional de ensino. A título de informação ao leitor, Stefa Wilczynska era uma pedagoga descendente de família judia. Influenciada pelos pensamentos da Escola Nova, a educadora defendia que a educação deveria ser baseada nas experiências dos indivíduos, propondo às instituições de ensino uma mudança de paradigma capaz de substituir a ideia de a escola ser um mero local de transmissão de conhecimentos para tornar-se uma pequena comunidade. Ao lado do professor Janusz Korczak, referência na elaboração da “Declaração Universal dos Direitos das Crianças”, Stefa criou um orfanato em Varsóvia (Polônia) e instituiu uma República das Crianças pautada nos princípios da justiça, fraternidade, igualdade de direitos e obrigações. Com a invasão Nazista na Polônia durante a Primeira Guerra Mundial, as 200 crianças do orfanato foram levadas para as câmaras de gás. Stefa, Janusz e os funcionários do orfanato tiveram a opção de evitar a deportação, mas optaram por morrer junto com seus órfãos.

Gostaríamos de abrir um parêntese para afirmar que nossa história de vida não nos permite a abstenção da luta por um Brasil mais igualitário. Entendemos que rememorar personagens que deram sua vida no combate à opressão é de suma importância para continuarmos a luta em defesa de um país melhor e, em especial, da educação pública, gratuita e de qualidade. Diante do exposto, embasamos a justificativa da escolha do nome de Stefa.

Por estarmos estudando sobre o Estágio Curricular no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Florianópolis, optamos por designar as interlocutoras com nome de Flores. A primeira interlocutora receberá o nome de Maia, e a segunda interlocutora receberá o nome de Angélica.

Maia, por conta da origem incerta, pode receber vários significados como "grande", "água" ou "mãe". Em nosso trabalho a primeira interlocutora recebeu o nome de Maia por ter que dividir a dupla tarefa de ser mãe e licencianda. Em busca do sonho de concluir uma graduação, Maia enfrentou muitos desafios. Como optei por ter como locus da pesquisa a instituição em que eu também atuo como professora, externarei o momento que não foi realizado no Estágio, mas determinante na escolha do nome "Maia". Durante uma noite de aula de uma das minhas disciplinas, adentrou aquela sala do IFPI Campus Florianópolis uma jovem de mãos dadas com uma linda menina. Ela já foi me dizendo: "Professora, desculpas! Eu estou sozinha hoje e não tive com quem deixar a Linda (nome fictício de sua filha), mas não se preocupe que ela não vai dar trabalho, não. Trouxe alguns brinquedos e ela vai ficar quietinha no canto". A aula transcorreu normalmente e, no final, nos levantamos e fomos ao encontro de Linda. Quando olhamos por trás da bancada lá estava Linda, deitadinha, dormindo como um anjinho. Ao olhar para Maia e seus olhos cheios de lágrimas, meu coração de mãe também se encheu de angústia e meus olhos também se encheram de lágrimas. Naquele dia refleti sobre tudo que lutamos, enquanto feministas, para termos nossos direitos adquiridos e o quanto ainda precisamos lutar. A escolha de Maia veio também com a intenção de registrar em nosso estudo a dificuldade de ser mãe e lutar pelos nossos objetivos em um país sexista e machista.

Angélica tem como significado "pura como um anjo", "aquela que se assemelha aos anjos", "angelical" ou "mensageira de Deus". O nome está associado à beleza e delicadeza dos anjos, seres divinos portadores da luz. A escolha do nome para a segunda interlocutora se deu pelas suas características, principalmente, seu jeito meigo e respeitoso de agir enquanto acadêmica do IFPI Campus Florianópolis. Durante o desenvolvimento do seu curso notamos, enquanto professora formadora, seu zelo para com o desenvolvimento das atividades. Por

conta da sua atuação enquanto licencianda, Angélica foi laureada durante sua formatura. Feitas as devidas apresentações, é hora de trazer os elementos que irão garantir o êxito deste estudo, os procedimentos para construção e análises dos dados.

2.4 Procedimentos de Produção de Dados

Tendo em vista o fato de a prática investigativa exigir por parte do pesquisador a clareza e a segurança sobre a escolha e utilização dos procedimentos para produção dos dados, entendemos ser de suma importância o detalhamento dos mesmos como possibilidade de maior compreensão para os leitores.

Coulon (1995a) afirma que os etnometodólogos fazem uso de métodos empregados por outras Sociologias qualitativas, destacando alguns dos instrumentos para coleta de material empírico como a observação direta, observação participante, diálogos, gravações em vídeo, projeção do material gravado para os próprios autores, gravações dos comentários feitos no decorrer dessas projeções, entrevistas e o *tracking* que significa nos estudos etnometodológicos seguir a pista de alguém, ficar na espreita.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa são a entrevista narrativa, a observação participante e o registro no diário de campo. De acordo com o pensamento de Fritzen e Lucena (2016, p. 59), esses instrumentos objetivam “compreender o cenário em estudo, a vida diária dos sujeitos/atores envolvidos, as práticas sociais, as normas de interação que governam o comportamento das pessoas, o ambiente sociocultural do objeto de pesquisa”.

Os dados desta pesquisa serão sistematizados segundo alguns critérios: análise de extratos da entrevista narrativa realizada com os interlocutores, pautados nos conceitos: formação, prática e saberes docentes. Por meio da observação participante, tendo como suporte o diário de campo, serão descritas a realidade tanto das escolas quanto dos interlocutores desta pesquisa. É importante salientar que o diário de campo foi utilizado apenas como instrumento do pesquisador para mediar observações e não como fonte de dados.

O diário de campo, conforme assinala Macedo (2010), pode ser compreendido como um instrumento reflexivo que dá suporte à observação participante e possibilita ao pesquisador relatar os fatos, acontecimento, bem como suas experiências. Ele se revela importante sempre que a pesquisa envolve uma minuciosa escrita dos acontecimentos vivenciados no campo, sem falar que a prática da escrita do diário de campo possibilita ao pesquisador compreender como seu imaginário está implicado no contexto da pesquisa.

2.4.1 Observação Participante

A observação sistemática da prática docente foi outro procedimento de produção de dados que permitiu ao pesquisador compreender detalhadamente o desenvolvimento da prática docente no espaço escolar e assim atender aos objetivos do estudo a partir dos dados coletados. Dessa maneira, a observação sistemática se tornou importante porque favoreceu apreender informações acerca da atuação docente na Educação Infantil possibilitando reflexões entre os pressupostos teóricos e práticos implicados na formação do professor e na entrevista narrativa.

A Observação Participante pode ser entendida como uma abordagem de observação etnográfica em que o observador, por partilhar hábitos e costumes dos grupos investigados, participa de forma ativa das atividades de coleta de dados, observando comportamento e situações. (MINAYO, 2002) Tal método foi escolhido nesse trabalho pelo fato de nos permitir adentrar em situações e eventos comuns relativos ao Estágio Supervisionado, facilitando a compreensão de aspectos profundos e de difícil entendimento por meio de entrevistas ou questionários.

Um observador é considerado participante quando se integra em um grupo e na vida do mesmo. Um importante contraste neste processo é o grau de envolvimento com as pessoas e nas atividades que se observam. Este método de recolha de dados tem provocado uma discussão sobre o papel ou a posição do investigador enquanto observador participante. (MARSHALL, ROSSMAN, 1995)

Moreira (2002, p. 52) conceitua a observação participante como sendo “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais e entrevistas abertas informais”. O autor esclarece que essa técnica foi impulsionada por um grupo de estudiosos da Escola de Chicago, que fizeram pesquisas de campo, estudando e observando grupos sociais da zona urbana na década de 1920. O interesse principal desses pesquisadores era interagir com os informantes, compartilhar suas rotinas, preocupações e experiências de vida, colocando-se no lugar dos sujeitos observados, tentando entendê-los.

Nesse sentido, Angrosino (2009, p. 34) destaca a importância da observação participante afirmando que:

A observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida.

A esse respeito apreendemos que a observação participante implica na compreensão da observação como um ato de perceber as atividades e inter-relações das pessoas do cenário de campo pela ativação dos cinco sentidos do pesquisador. Essa atividade demanda registro objetivo e uma investigação de padrões que são identificados nas vivências do cotidiano dos atores sociais da pesquisa.

A “escuta sensível” de Barbier (2002) também é utilizada na Observação Participante. Para o referido autor, na observação é necessário ao pesquisador saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e mitos, e isto só se torna possível com a observação na qual o pesquisador está verdadeiramente implicado.

A Observação Participante foi uma das técnicas escolhidas para a coleta de dados tendo em vista o fato de, neste instrumento, os observadores serem levados a partilhar papéis e hábitos dos grupos observados, encontrando-se, assim, em condições favoráveis para observar situações, fatos e comportamentos que dificilmente ocorreriam, ou que seriam reprimidos ou mesmo adulterados, na presença de estranhos. (BRANDÃO, 1984; MARSHALL; ROSSMAN, 1995) Vale ressaltar que foi nesse momento que o diário de campo foi utilizado como uma ferramenta importante na observação participante para anotar as observações vivenciadas, falas, expressões dos sujeitos bem como as nossas impressões.

Nessa perspectiva, a observação foi realizada durante todo o ano letivo da 2018, quando tivemos a oportunidade de vivenciar as atividades desenvolvidas durante os Estágios Supervisionados do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, especificamente nas Práticas Profissionais III e IV.

Na prática Profissional III os professores em formação inicial realizam atividades de observação e coparticipação. A observação é o momento em que o estagiário observa a prática de docente da sua área de formação; sua atenção volta-se para os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. A coparticipação é o momento em que o estagiário orientado observa a atuação do Professor Titular da Escola Campo, assim como também participa, em reuniões de planejamento e atividades em sala de aula, análise de propostas curriculares e de livros-textos; identifica níveis de conhecimento dos discentes, seguido de execução de atividades solicitadas pelo titular e de iniciativa própria.

Na prática profissional IV acontece a Regência, momento em que o estagiário desenvolve atividades específicas de sala de aula, em que poderá desenvolver habilidades inerentes à profissão docente, as atividades referentes ao Estágio Supervisionado Obrigatório, nesse momento será devidamente orientado, acompanhado e supervisionado pelos seguintes

profissionais: Professor Orientador do IFPI - Área específica ou pedagógica; Professor Supervisor do IFPI - Área específica e/ou pedagógica e Professor Titular da Escola Campo.

É importante salientar que cada componente curricular relacionado aos estágios se inicia com as orientações e fundamentos, segue com a vivência do contexto profissional e finaliza com a sistematização das experiências vivenciadas de forma coletiva na socialização e individual, com a produção de relatórios e memoriais de formação.

A confiabilidade da observação participante, nos escritos de Angrosino (2009), é uma questão de registro sistemático, análise de dados e repetição regular das observações durante um determinado período de tempo em que a validade da pesquisa observacional é um meio de determinar a autenticidade dos resultados. Dessa maneira, o investigador pode atestar a validade da sua observação, também, pela triangulação, usando diversas técnicas complementares como a entrevista, narrativas, história de vida, práticas interacionistas, análise de documentos, confirmando, desta forma, os dados obtidos pela observação. No caso específico desta pesquisa empregamos a entrevista narrativa que será descrita na subseção seguinte.

2.4.2 Entrevista Narrativa

Narrar é também contar histórias e histórias sobre si mesmos. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91), “[...] contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal”. No ato de contá-las nos constituímos e produzimos sentidos às experiências vivenciadas.

Esta técnica surgiu nos anos de 1970, com o sociólogo alemão Fritz Schütz, que desenvolveu este método de geração e análise de dados conhecido como Entrevista Narrativa, cuja principal propriedade é a exploração de narrativas “improvisadas”, ou seja, de relatos que o entrevistado constrói sem preparação e sem a interrupção do pesquisador. Nesta, o entrevistador solicita que a pessoa conte sua história de vida a partir de um convite amplo e não diretivo e somente ao final faz perguntas específicas. (FLICK, 2004)

As entrevistas narrativas são ferramentas não estruturadas que buscam a profundidade de aspectos específicos a partir dos quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. O pensamento do autor é a descrição de que os sujeitos, ao narrarem suas trajetórias de vida pessoal e profissional nos diferentes

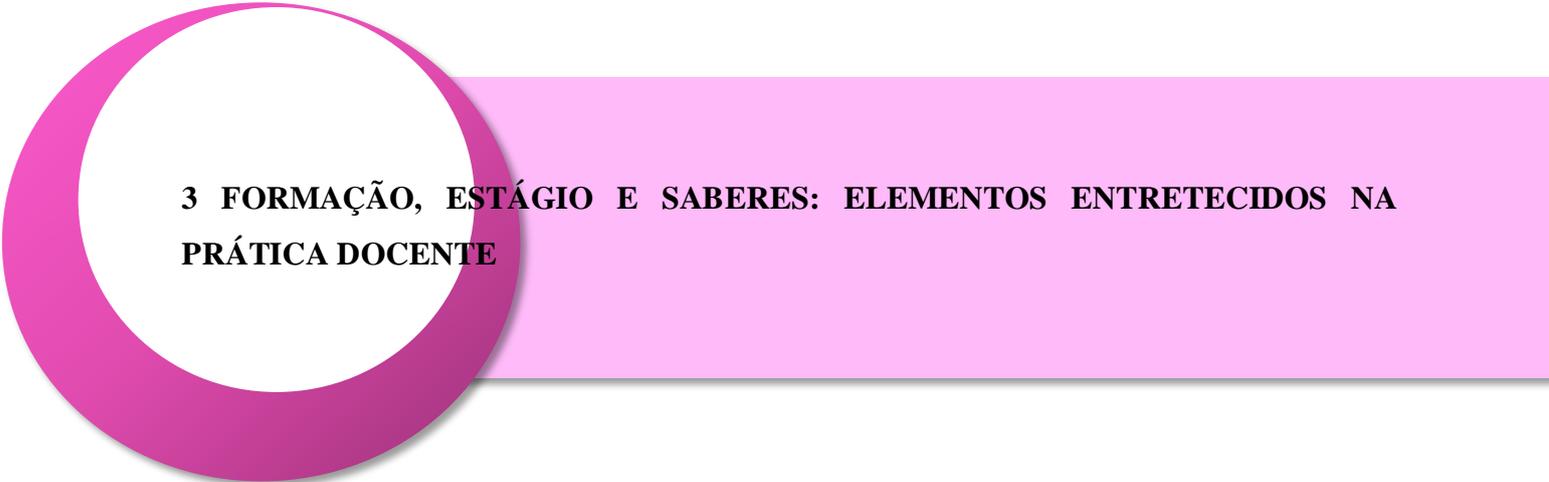
ambientes, revivem suas trajetórias e experiências por meio da reflexão, o que resulta em um processo de autoconhecimento/autoformação. (JOVCHELOVITCH, 2002)

Esta ferramenta tem como uma de suas funções a construção da realidade vivenciada pelos interlocutores, permitindo a captura de muitos detalhes evidenciados em suas falas, levando em consideração a profundidade ao captar não somente a fala do entrevistado, mas podendo destacar a captura de suas reações naturais dos fatos narrados. Por ser uma entrevista na qual as perguntas são feitas de forma aberta, o interlocutor é incentivado a narrar os acontecimentos de forma ampla, considerando também seus sentimentos e pensamentos sobre os fatos. (JOVCHELOVITCH, 2002)

A ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas (JOVCHELOVITCH, 2002). Desse modo, o ponto central dessa técnica é considerar o ponto de vista do entrevistado, a partir daquilo que ele considera importante mencionar ou omitir, dentro da temática proposta ou da situação, do fenômeno ou do fato sobre o qual lhe seja solicitado falar, sendo mínima a intervenção do entrevistador. Tanto o que é exposto quanto o que é omitido constituem dados da pesquisa.

Entendendo que o ato de narrar é humano e, por isso social, e que as vivências nos Estágios Supervisionados têm como característica a necessidade desse repensar, desse voltar às situações vividas de forma a assumir implicação, tanto com a formação em curso, quanto com o contexto de vida, compreendemos que este instrumento foi de fundamental importância para a construção dos elementos necessários para a nossa investigação.

Utilizamos a Entrevista Narrativa como dispositivo de produção de dados para a pesquisa por entender que os objetivos de tal ferramenta estão diretamente relacionados com as ideias da nossa base teórica – a Etnometodologia. Isso se justifica pela finalidade da Entrevista Narrativa, qual seja a de romper com o rigor imposto pelas entrevistas estruturadas e/ou semiestruturadas, permitindo, com isso, identificar as estruturas sociais que moldam as experiências. Vale destacar que as Entrevistas Narrativas foram realizadas no final da pesquisa após as observações das atividades desenvolvidas no decorrer do Estágio pelas interlocutoras.



3 FORMAÇÃO, ESTÁGIO E SABERES: ELEMENTOS ENTRETECIDOS NA PRÁTICA DOCENTE

3 FORMAÇÃO, ESTÁGIO E SABERES: ELEMENTOS ENTRETECIDOS NA PRÁTICA DOCENTE

Esta seção apresenta uma discussão mais ampla dos elementos essenciais para a prática do professor, considerando a necessidade de relacionar os três campos fundamentais: formação de professores, estágio supervisionado e saberes docentes, ao mesmo tempo em que busca fazer uma aproximação entre as bases teóricas e a compreensão das interlocutoras acerca das temáticas supracitadas. Na primeira subseção discutimos sobre elementos básicos da Formação de Professores, destacando o Estágio Curricular Supervisionado como um componente formativo. Para tanto, utilizamos os estudos de Garcia (1999), Nóvoa (1995), Pimenta e Lima (2012), Pimenta (2002), Tardif (2002), entre outros que tratam desta temática, e por fim oferecemos nossa visão acerca do conceito de Estágio Supervisionado e o olhar das interlocutoras em relação à importância do referido componente curricular no âmbito do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI Campus Floriano.

Na subseção seguinte, apresentamos a organização e o desenvolvimento do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano, analisamos os documentos oficiais dentre os quais destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (Resolução CNE/CP 02/2015), a Resolução CONSUP/IFPI nº 006/2012 (que trata da Regulação do Estágio Curricular Supervisionado no âmbito do IFPI), a Resolução CONSUP nº 018/2015 (que trata da Regulação do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura presenciais no âmbito do IFPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas com o que, de fato, é desenvolvido na prática.

E na última subseção apresentamos os conceitos de “saberes docentes”, levando em consideração os estudos de Gauthier (1998), Tardif (2002) e Pimenta (2005) com vistas a refletir sobre a visão de docência defendida neste estudo, considerando os tipos de saberes docentes e a concepção de quais desses saberes foram constituídas no Estágio Supervisionado na visão das licenciandas que participaram desta pesquisa.

3.1 O Estágio Curricular Supervisionado e sua importância enquanto componente de Formação de Professores

As pesquisas sobre formação de professores sempre estiveram presentes no cotidiano daqueles que veem a formação como um elemento essencial para a prática docente consciente

e responsável, cuja ênfase se expressa entre as décadas de 1980 e 1990 do século XX e já se configuram nessas últimas décadas como temáticas emergentes a serem discutidas no cenário da educação brasileira. Entre os desafios de discutir tais questões está o de considerar as exigências postas pela realidade do mundo atual e mobilizar diferentes saberes para preparar um profissional criativo, reflexivo e competente para assumir as especificidades do ato de ensinar. Nessa perspectiva, dentre os motivos que contribuíram para a emergência desta temática, Tardif (2002) cita o movimento de profissionalização do ensino aliado às suas consequências para a questão do conhecimento dos professores. Dessa maneira, se constroem, portanto, as bases para a busca de uma gama de conhecimentos capazes de garantir a legitimidade profissional do professor.

Pensar a formação na perspectiva da profissionalização impõe um novo modo de conceber a formação de professores, o que significa investir na superação de propostas formativas centradas na racionalidade técnica e apontar possibilidades de efetivação de processos formativos fundamentados na racionalidade crítica, o que resulta na formação de profissionais com abertura para o permanente aprendizado sobre a profissão e, principalmente, para a reflexão sobre sua prática, que se efetiva em espaços de compartilhamento de experiências e de colaboração.

Dessa maneira, a formação inicial e continuada deve possibilitar aos professores a aquisição ou aprimoramento de seus conhecimentos e habilidades pautados nos processos de preparação, profissionalização e socialização. Garcia (1999, p. 26) referenda esse posicionamento ao destacar que

[...] São objetos da formação de professores os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Nessa perspectiva, ao tratarmos sobre o tema, buscamos centralizar a discussão na importância da articulação entre teoria e prática que se materializa na vinculação entre os conceitos estudados nas mais variadas disciplinas e a realidade profissional do futuro professor. Com essa compreensão, defendemos que as ações formativas de docentes devem ter como base o contexto social, a realidade da prática educativa e os ambientes de inserção dos sujeitos. (NÓVOA, 1995)

Isso porque, pautados na busca pela ampliação de oportunidades formativas aos futuros professores, defendemos o contato com a realidade educativa como de suma importância tanto para a compreensão do funcionamento da escola quanto para o

desenvolvimento do trabalho docente. A partir da experiência que tivemos neste estudo e, principalmente, levando em consideração a observação realizada e a análise das entrevistas das interlocutoras, descobrimos no Estágio Curricular Supervisionado um componente formativo que pode possibilitar tais vivências.

No decorrer da observação percebemos que em muitos momentos o Estágio, por meio das atividades propostas de ensino, pesquisa e extensão, proporcionou às interlocutoras importantes vivências e experiências formativas, o que é confirmado pela fala de Maia ao confirmar que “[...] o estágio me mostrou... serviu para me mostrar... foi quando realmente eu vi que o que eu queria era a docência, porque eu consegui passar por ele... **foi lá que eu vivi a realidade mesmo da escola pública, [...] das dificuldades com os alunos. Os alunos com dificuldades familiares.** Foi lá que eu vi que a docência era o que eu queria. Mesmo diante dos desafios. E, conciliando com os nossos encontros em sala de aula, que sempre tinham as socializações, foi onde eu vi que eu não era a única a enfrentar esses desafios. [...] mas o estágio é muito importante, **ele nos aproxima da realidade.** Foi onde eu vi tudo, né? Tudo que as vezes a gente escuta relatos de professoras, você vivencia no estágio. A **dificuldade de preparar aula, porque você precisa deter a atenção do aluno.** Foi no estágio que eu consegui essa aproximação com a realidade”.

Como apresentamos anteriormente, Thompson (2011) elaborou uma maneira didática de compreender os modos de operação da ideologia a partir de cinco modos gerais que demonstram como a ideologia pode operar, isto é, como o sentido pode servir para estabelecer e sustentar relações assimétricas de poder, e os correlaciona, ainda, a estratégias de construção simbólica.

No trecho selecionado, a interlocutora que vivenciou todas as etapas do componente curricular utilizou-se da “narrativação” (THOMPSON, 2011) enquanto estratégia típica de construção simbólica do modo de operação da ideologia “legitimação”, para manutenção da defesa do Estágio enquanto importante componente formativo que fomenta a relação teoria/prática.

Analisando a fala de Maia com maior profundidade, percebemos que a visão hegemônica do Estado em relação ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado conseguiu atingir o próprio consentimento dos indivíduos, em particular o dos licenciandos. Isso pode ser observado no discurso de Maia quando narra momentos de sua aprendizagem/formação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, enfatizando a importância do Estágio. Reforçamos esse entendimento com base em Foucault (1979, p. 161) para quem “pensar na mecânica do poder se constitui pensar em sua forma capilar de existir, no ponto em que o

poder encontra o próprio grânulo dos indivíduos, atinge seus corpos, vem inserir-se em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana”.

Nessa direção, fica evidente na fala da interlocutora que o conhecimento dos mais variados problemas enfrentados no ambiente escolar só pode ser completado com a construção de momentos de vivências da realidade educativa e isso é perceptível na fala em defesa do Estágio enquanto espaço formativo do futuro professor e responsável pela aprendizagem do mesmo por meio de experiências da realidade escolar.

Concordamos com Pimenta e Lima (2012, p.62) quando elas afirmam que

[...] o estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída refletida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, refletida e crítica e, por isso deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade.

Com base nas autoras referidas, entendemos que o estágio se consolida no campo prático para integrar o percurso da formação inicial do acadêmico ampliando e aperfeiçoando habilidades e competências imprescindíveis para sua formação. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado se apresenta como um momento de construção e interação de conhecimentos teórico-práticos, tendo em vista que essa etapa de formação ultrapassa a dimensão de técnicas e simples metodologias, se tornando um espaço de ação formativa entre o saber e o fazer.

Vale salientar que a importância desse componente para o currículo de formação docente inicial é observada por possibilitar o diálogo entre a teoria e a prática, mas esse olhar que se entrecruza possui estreita relação com a forma de compreender a dimensão formadora do componente, que não acontece por acaso, mas a partir das inquietações de quem pratica, pensa e teoriza.

Diante da reflexão acerca dos conceitos teóricos, entendemos que a formação inicial do professor é o espaço de lapidação do futuro docente, ou seja, é o momento de construção de conceitos teóricos, específicos e pedagógicos, aliado às vivências do cotidiano do seu futuro local de trabalho. Em outras palavras, este momento deve ser marcado pelo suporte teórico e prático capaz de conduzir o futuro professor na busca de soluções relativas aos mais diversos problemas do ambiente escolar. (PIMENTA, 1999)

Seguindo essa linha de compreensão, Tardif (2002) afirma que o Estágio Supervisionado compõe uma das etapas mais importantes da formação inicial dos licenciandos, se constituindo de uma proposta que tem como objetivo proporcionar ao estudante situações de observação, pesquisa, planejamento e avaliação das diversas atividades pedagógicas, ou seja, um momento de aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

Corroborando com as ideias do autor, os escritos de Pimenta e Lima (2012) defendem o estágio curricular como uma atividade teórica e prática de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade, ou seja, sendo objeto da *práxis*, ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* acontece.

O estágio supervisionado é, portanto, um dos momentos pelos quais o futuro profissional docente conhece, analisa e reflete acerca do seu ambiente de trabalho. Para tanto, o aluno de estágio precisa estar munido das reflexões que fez sob a égide das experiências que vivenciou e que vivencia enquanto aluno, das concepções educativas que carrega, das teorias que aprendeu nos momentos anteriores e paralelos à realização do estágio e das habilidades que foram desenvolvidas durante o percurso formativo da licenciatura que escolheu.

É importante realçar que no contexto da formação inicial de professores o estágio seja compreendido como um momento de tomada de decisões, de *símile* entre práticas e teorias, e principalmente de produção/construção de novos conhecimentos a partir das atividades vivenciadas.

Nesse sentido, a formação para a docência de qualidade deve se pautar na perspectiva investigativa, na qual a pesquisa, assumida como princípio científico e educativo, apresenta-se como uma proposição metodológica fundamental para o rompimento das práticas de reprodução. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 118).

Neste componente curricular é crucial que os licenciandos vivenciem atividades que promovam a reflexão não só do ponto de vista do conhecimento científico, mas, também, de seu contexto de formação e atuação docente, do papel político desenvolvido pelo professor, dos fundamentos da Educação e das dimensões ética e ideológica de seu trabalho.

É no Estágio Supervisionado, conforme destaca Shön (2000), que são reveladas as inquietações, descobertas, certezas e incertezas da escolha profissional, pois é no contato com o futuro local de trabalho que se descortinam as problematizações de um complexo cenário que pulsa pela busca de soluções.

As mudanças pelas quais passou o conceito de estágio são traduzidas com base na legislação educacional, considerando que os debates históricos em torno dessa temática sempre explicitaram a existência de confrontos entre aqueles que defendiam o estágio com base no interesse da escola e os que visavam tão somente o interesse das empresas.

Nessa perspectiva o conceito de estágio sofreu inúmeras modificações, passando de uma simples atividade de acompanhamento prático para uma atividade curricular prática obrigatória dos cursos ofertados pelas instituições educacionais atuais. Para Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2003), o estágio é o período de estudos práticos temporários e

probatórios exigidos como condições impreteríveis a candidatos ao exercício de algumas atividades liberais.

Diante do aporte teórico estudado, compreendemos o Estágio Curricular Supervisionado como componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de professores que se apresenta como um importante momento formativo visto que se configura como uma etapa de relação indissociável entre teoria e prática marcada pela tomada de decisões, pelo confronto entre práticas e teorias e pela produção de novos conhecimentos a partir das vivências do cotidiano escolar, que devem sempre considerar pesquisa e extensão como princípios educativos.

Durante o período de acompanhamento do Estágio vivenciamos importantes momentos de desenvolvimento formativo das interlocutoras. Por meio da observação participante percebemos que o Estágio Supervisionado se apresentou como o componente formativo importante no que diz respeito à construção da tomada de consciência profissional das interlocutoras, ou seja, se configurou como um momento que possibilita a compreensão dos componentes do espaço educativo. O envolvimento das interlocutoras com as atividades propostas e, conseqüentemente com o universo da Escola Campo, contribuiu para o aprendizado das mesmas por meio da experiência, que, no decorrer do nosso estudo, iremos classificar como saberes experienciais a partir dos estudos de Pimenta (2002).

Nessa perspectiva, concordamos com Nóvoa (2009), na medida em que o autor defende que a preparação do docente deve ser construída dentro daquilo que constitui sua profissão, considerando-se inexoravelmente vários aspectos que vão desde a sua história de vida, passando pelo público que constitui a realidade escolar e que culminam nas variadas relações dele com os demais profissionais. Dessa maneira, em nosso estudo, o Estágio se configurou como um momento da formação docente que desempenhou o papel de superar aspectos de uma formação fragmentada por parte das interlocutoras.

O que percebemos por meio da observação participante, é endossado pelo discurso de uma das interlocutoras. Ao ser questionada sobre a importância das vivências do Estágio Supervisionado, Maia afirmou que *“eu não teria como me intitular professora sem ter feito o estágio. Isso é fato! É tão assim que eu... antes do final do meu segundo estágio, que foi do ensino médio, eu já me intitulava como professora, porque aí sim eu sabia que eu estava lá pra ser professora, eu até me admiro de uma pessoa falar, depois de passar pelos quatro momentos do estágio, dizer que não é professora. Porque o estágio é o lugar de você se construir como professor. Eu sou professora! Até porque você entrar numa sala de aula de estágio com... é... a visão de que você é aluno, se sentindo aluno. Você não vai conseguir!*

Então se eu não tivesse feito o estágio, eu não poderia... não tem como! Eu não teria como dizer que sou professora, porque eu não teria como solucionar todos esses meus... é... todas essas minhas fraquezas que eu tinha sem ir pra campo... e eu não poderia deixar isso... pra resolver isso só quando eu fosse trabalhar.”

Destacamos a fala de Maia para apresentar mais uma vez a “narrativação” como estratégia de construção simbólica para legitimar o seu posicionamento, considerando o Estágio supervisionado como espaço de superação das lacunas deixadas pela formação predominantemente teórica, pedagógica, específica, da primeira metade da formação inicial.

Tomando por base o pensamento de Foucault (1999), quando afirma da necessidade de extrapolar o conhecimento superficial/senso comum para estudar as relações com maior aprofundamento, em nosso estudo, ao analisarmos a documentação que perpassa uma política educacional ou, em nosso caso, um componente formativo, optamos por ir além dos escritos, analisando as relações de poder no contexto de prática das interlocutoras. Percebemos o consenso por parte de Maia a respeito do modelo de Estágio Supervisionado proposto pelos textos legais. Ao afirmar que o estágio é o espaço de constituição do ser professor, Maia traz à tona a discussão das práticas, em especial da regência, como atividades indissociáveis da formação de docentes.

Almeida e Pimenta (2014) defendem que é durante a graduação que os saberes, as habilidades, as posturas e as atitudes começam a ser construídos e que em períodos de estágio, esses conhecimentos tomam outros significados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão.

As licenciaturas, principalmente nas disciplinas de Estágio Supervisionado, devem desenvolver atividades que permitam a análise, o conhecimento e a reflexão do trabalho docente, de suas ações, de suas dificuldades, seus impasses, garantindo uma visão mais geral do contexto escolar. Para Pimenta e Lima (2012, p.55),

[...] Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola.

Diante do exposto, ao discutirmos sobre aspectos da formação de Professores, em especial do Estágio Curricular Supervisionado como um componente formativo, apresentamos nossa visão acerca do conceito de Estágio Supervisionado bem como a das interlocutoras em relação à importância do referido componente curricular, tomando por base

a análise de suas narrativas e as relações de poder apresentadas durante o estudo. Portanto, os fatos elucidados nesta subseção nos direcionam para a análise dos documentos oficiais que regulam o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura do IFPI.

3.2 Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano: a concepção institucional à prática

O IFPI enquanto instituição formativa dispõe do Conselho Superior (CONSUP), que é o órgão superior colegiado máximo com caráter consultivo e deliberativo, instituído nos termos do artigo 10, § 3º da Lei nº 11.892, de 29/12/2008 e artigos 8º e 9º do Estatuto, da Resolução nº 001, de 31/8/2009. Este órgão é composto pelo Reitor, 5 (cinco) representantes docentes, 5 (cinco) representantes discentes, 5 (cinco) representantes técnico-administrativos, 2 (dois) representantes egressos, 6 (seis) representantes da sociedade civil, 1 (um) representante da SETEC/MEC, 5 (cinco) representantes de diretores gerais e 1 (um) ex-reitor. Entre outras funções, compete ao Conselho Superior aprovar as diretrizes para atuação do IFPI e zelar pela execução de sua política educacional, bem como aprovar o projeto político-pedagógico, a organização didática, regulamentos internos e normas disciplinares. Convém destacar que o atual documento que trata da formação de professores é a Resolução CNE/CP 02 de 2015, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior.

A legislação em vigor no Instituto Federal expressa uma preocupação em garantir a coerência entre a formação acadêmica e a prática pedagógica. Entre outras coisas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior em seu Artigo 5º traz como princípio formativo a vivência de situações em lugares similares aos que o professor irá se deparar em sua futura prática pedagógica. (BRASIL, 2015)

Entendemos que esta visão se faz importante na superação da ideia reducionista de caracterização do Estágio como disciplina de “imitação de modelos”, ou seja, como espaço de mera observação e reprodução de prática dos professores em aula sem a realização de uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Dessa forma, o estágio como imitação de modelos, sem investigação e sem reflexão, não deve fazer parte do processo formativo de professores.

Barreiro e Gebran (2006) defendem que a formação para a docência de qualidade necessita se pautar na investigação. Nesse sentido, a pesquisa assumida como princípio científico e educativo, se apresenta como uma proposição metodológica fundamental para o rompimento das práticas de reprodução.

Assim, percebemos que além de oferecer os subsídios teóricos e práticos necessários ao cumprimento das funções profissionais, a formação acadêmica dos cursos de licenciatura deve apresentar aos licenciandos atividades que gerem a reflexão tanto do ponto de vista do conhecimento científico, quanto do seu contexto de formação e atuação, dos fundamentos da Educação e da dimensão ética, política e ideológica de seu trabalho.

Na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2015), apreendemos uma nova concepção de Estágio que, na discussão de Pimenta e Lima (2012) se constitui como momento de articulação indissociável entre o saber e o fazer, tornando-se conseqüentemente objeto da *práxis* educativa, que as autoras referidas concebem como integração entre teoria e prática e confirma-se desde o momento da formação inicial, fortalecendo-se na prática docente do professor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em seu Artigo 13 define a estrutura e o currículo da formação inicial do magistério na educação básica, que deve ter um mínimo de 3.200 horas, e desse total 400 horas devem ser dedicadas ao estágio supervisionado e pelo menos oito semestres ou quatro anos, considerando que o parágrafo 6º do artigo supracitado define o estágio como sendo um componente obrigatório intrinsecamente articulado com a prática e com as demais atividades de trabalho. (BRASIL, 2015)

Os documentos legais estão de acordo com o que Pimenta e Lima (2012, p. 41) apresentam: “o estágio é teoria e prática e não teoria ou prática”. Dessa forma, o estágio supervisionado se configura como espaço de conhecimento indissociável da prática que envolve, sobretudo, a reflexão e a intervenção em questões educacionais, sendo teoria e prática indissociáveis no contexto de formação do profissional docente. No entanto, ainda se observa a dissociação entre teoria e prática sendo frequente no discurso dos atores da formação de professores compreender o estágio somente como a parte prática do curso.

Feitas as considerações sobre a legislação educacional que trata diretamente do estágio, apresentamos a concepção institucional do Instituto Federal do Estado do Piauí (IFPI) acerca do estágio através da análise da Resolução CONSULP/IFPI nº 006/2012 que trata da Regulação do Estágio Curricular Supervisionado no âmbito do IFPI, da Resolução CONSULP/IFPI nº 018/2015 que trata da Regulação do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura presenciais no âmbito do IFPI e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas com o que, de fato, é desenvolvido na prática.

O IFPI, por meio da Resolução CONSULP/IFPI nº 006/2012, define os objetivos institucionais do estágio, merecendo destaque a busca pelo estabelecimento da relação teoria-

prática de modo contextualizado através da aplicação dos conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas no curso de formação.

Nesse sentido, o Estágio Curricular Supervisionado é tratado como momento de aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes próprias da atividade docente, proporcionando aos licenciandos em formação inicial, instrumentos teóricos e práticos essenciais para a realização de suas funções, favorecendo a experiência e o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino.

Por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos acadêmicos, licenciandos e futuros professores podem desenvolver habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criar condições para que os estagiários operem com criticidade e segurança em seu espaço de trabalho.

Nessa direção, Lima e Pimenta (2012) apresentam o estágio como campo de conhecimentos e eixo central nos cursos de formação de professores, o qual possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. Conforme as autoras, ao promover a presença no cotidiano da escola, o estágio abre espaço para a realidade, para a vida e para o trabalho do professor na sociedade.

Por outro lado, a Resolução CONSULP/IFPI nº 006/2012 assume como compromisso, entre outros aspectos, a garantia da realização do estágio na área de formação do estudante estagiário, e o incentivo de sua participação nas atividades de planejamento e demais eventos da escola para maior aprimoramento de sua formação profissional, sendo de competência do Estudante Estagiário a vivência integral dos aspectos e variáveis do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o estágio supervisionado permite ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. Para tanto, o aluno de estágio precisa enfrentar a realidade munido das teorias que aprende ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendeu a desenvolver ao longo do curso de licenciatura que escolheu. Dessa forma, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29)

Por meio da observação participante foi possível perceber que as interlocutoras não tiveram a oportunidade de vivenciar reuniões como as de planejamento e dos Conselhos, e um dos fatores atribuídos a isso por nós é que as reuniões de planejamento sempre são realizadas no período em que o estágio ainda não está acontecendo, ou seja, as aulas na universidade dos alunos/estagiários ainda não iniciaram ou eles ainda não estão realizando seus estágios.

No que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura presenciais, a Resolução CONSULP/IFPI nº 018/2015 o define como atividade fundamental na formação dos discentes, tendo por objetivo proporcionar aos mesmos consolidação do processo de ensino-aprendizagem por meio de atividades práticas, aperfeiçoamentos educacionais, artísticos, culturais, científicos e de relacionamento humano em diferentes campos de intervenção, orientadas, acompanhadas e supervisionadas pelos profissionais responsáveis pelo estágio na instituição.

Nessa perspectiva, a formação de professores deve ir além do treinamento de métodos e técnicas, pois formar professores é muito mais do que apenas treiná-los com metodologias e técnicas para ensinar determinados conteúdos. Dizendo de outra forma, formar profissionais da Educação exige o desenvolvimento de práticas de análise, de reflexão e de compreensão do que seja verdadeiramente atuar no contexto escolar nos dias de hoje.

No decorrer da observação, as interlocutoras tiveram a oportunidade de planejar e participar de diversas atividades para além do espaço da sala de aula, pois já no estágio de observação elas planejaram juntamente com a professora titular e acompanharam os alunos do 2º ano em visita técnica ao Laboratório de Paleontologia do Campus da Universidade Federal do Piauí de Floriano, participaram de gincanas, elaboraram projetos de intervenção, que serão descritos a seguir, e ainda participaram de atividades de revitalização da escola, palestras motivacionais realizadas na escola, tudo isso contemplando o objetivos da referida Resolução nas três finalidades institucionais do Estágio: complementação do processo ensino-aprendizagem instituído no decorrer do curso; estabelecimento da relação teoria-prática de modo a vivenciar situações concretas que favoreçam o aprimoramento da prática profissional; e conhecimento, integração e atuação na realidade escolar, visando à tomada de decisão na perspectiva de melhoria da educação básica. (PIAÚÍ, 2015, p.7)

A referida Resolução define a carga horária de 100 horas nos quatro componentes curriculares e descreve as ações que devem ser desenvolvidas em cada uma das etapas, bem como os referidos instrumentos avaliativos. O Estágio Supervisionado I corresponde às etapas de observação e de coparticipação nos anos finais do Ensino Fundamental tendo como instrumento avaliativo de formação profissional um Diário de Bordo. O Estágio

Supervisionado II corresponde à etapa de regência nos anos finais do Ensino Fundamental tendo como instrumento avaliativo de formação profissional um Relato de Experiência. O Estágio Supervisionado III corresponde às etapas de observação, coparticipação e regência no Ensino Médio tendo como instrumento avaliativo de formação profissional de um Relatório Reflexivo. Finalmente, o Estágio Supervisionado IV corresponde à etapa de regência no Ensino Médio tendo como instrumento avaliativo de formação profissional de um Memorial de Formação.

É importante salientar que ao final de cada componente curricular é exigida a realização da socialização das práticas pedagógicas e das vivências no estágio supervisionado, apresentando, portanto, uma visão institucional de que a formação profissional docente é um processo tanto de especialização quanto de socialização, que não envolve apenas a apreensão de conceitos e capacidades, ao passo que se apropria de valores e atitudes.

Com relação à socialização dos componentes curriculares, observamos que as atividades referentes ao ano letivo de 2018 não foram realizadas como a professora Atena havia planejado. Isso porque, como já relatado, os calendários escolares tanto do IFPI quanto da Escola-Campo não coincidiram devido ao movimento grevista. Na prática, alguns momentos de socialização tiveram que ser acelerados para o cumprimento do calendário acadêmico. Nesse sentido, Nóvoa (1995) chama a atenção para o fato de que a formação de professores, além de ser compreendida como um espaço de aquisição de técnicas e de conhecimentos, deve ser entendida como um importante momento de socialização e configuração profissional.

No que se refere ao processo de Estágio do IFPI, o Artigo 12 da Resolução CONSUP nº 018/2015, que trata da Regulação do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura presenciais, define como partes integrantes para a sua realização a Diretoria de Extensão ou Coordenação de Extensão e Serviço de Integração Empresa - Escola (SIE-E), a Coordenação de Curso, a Coordenação de Estágio das Licenciaturas, as Instituições vinculadas à esfera do ensino e espaços de formação ou instituições vinculadas à esfera do ensino, o Professor Orientador do IFPI (Área específica ou pedagógica), o Professor Supervisor do IFPI (Área específica e/ou pedagógica), o Professor Titular da Escola Campo e o Discente/estagiário. (PIAUÍ, 2015)

Entendemos que nos cursos de formação de professores a concretização de tal normativa venha com a permanência do estagiário por um determinado período na escola-campo ou em sala de aula, pressupondo que o aluno deva ser orientado tanto pelo professor da

Escola Básica, quanto pelo professor da Instituição formadora com o intuito de aproximar-se do futuro cenário profissional.

O Professor Orientador do IFPI (PIAÚÍ, 2015) tem a função de **conduzir** os licenciandos no que tange à construção de condições mínimas de competência pessoal, social e profissional que lhes permitam a obtenção de resultados exitosos nesse momento de formação, além de avaliar o desempenho dos estagiários, garantir o acompanhamento pedagógico ao longo do percurso e propor soluções para as situações emergenciais que porventura surgirem.

A visão institucional do trabalho de orientação de estágio por parte do professor orientador envolve muitas atividades que se aproximam da perspectiva de Pimenta e Lima (2012), que ressaltam a importância da fundamentação teórica, da organização de materiais de ensino-aprendizagem, das observações das regências de classe dos estagiários, da troca de experiências com os estagiários, do diálogo a partir dos relatos e dos diários de bordo dos estagiários, da participação em eventos da escola e do retorno das atividades de estágio para as escolas através de reuniões.

Vale salientar ser imprescindível que as relações entre os professores orientadores e estagiários tenham um viés pedagógico de aconselhamento, trocas de saberes e experiências de práticas pedagógicas, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários. Com esse entendimento, defendemos a superação da visão de orientação do estágio como uma atividade controladora de disputa de poder ou autoridade para o entendimento de que o estágio é mecanismo de auxílio ao professor em formação inicial que tange à superação de pequenas dificuldades e desafios diários oriundos da prática docente.

Compreender a função do estágio e como ele é formatado para atingir seus objetivos é muito importante para o professor em formação inicial, visto que este se apresenta como espaço fecundo ao possibilitar o contato dos estagiários com sua futura profissão. Isso faz com que o estágio como componente da prática se torne indispensável para a constituição da identidade profissional e construção de saberes docentes. Nessa direção Pimenta e Lima (2012, p. 55) vão afirmar que é intenção do estágio desenvolver

[...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam as dificuldades.

É importante salientar também que a professora orientadora abordou no momento inicial de cada estágio, caracterizado pelo aporte teórico, além de debater possíveis situações-

problema em sala de aula, os alunos estagiários eram orientados a exercitar o planejamento e o desenvolvimento da regência por meio de “microaulas”, termo utilizado pela professora orientadora para designar simulações de aulas com planejamento, regência e avaliação. A avaliação da “microaula” é feita pelo professor orientador e por um professor convidado da área específica, conforme Figura 6.

Figura 6 - Registro da “microaula”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

Com base na observação participante, percebemos que as “microaulas” se configuraram de atividades destoadas da realidade escolar. Na prática, o pouco tempo para o desenvolvimento da atividade pedagógica, bem como a forma instrumentalista como que se desenvolveu a avaliação das atividades das interlocutoras por parte dos professores formadores, levaram as microaulas a se configurarem como simples momentos constituintes do desenvolvimento do Estágio, trazendo pouco significado para as interlocutoras. Levando em consideração os estudos de Barbier (2014), que apresentam os licenciados como agentes desenvolvedores de atitude intelectual sobre e a partir das ações, ou de situações concretas, em que estão engajados, ao considerarmos o distanciamento das “microaulas” com a realidade educativa percebemos que estas não cumpriram o papel de fomentarem experiências de situações concretas.

Considerando o discurso das interlocutoras, compreendemos esse modelo de microaulas como um instrumento regulatório e pouco eficaz, embora sua proposta e concepção apresente outra conotação. É o que fica evidente quando Angélica afirma que “*A gente discute textos sobre as realidades da escola. É... quando se trata da regência, a gente*

deve fazer uma aula, microaula, nessa aula a gente tem que ministrar um conteúdo como se a gente fosse ministrar numa sala de aula. Ou seja, a gente tem que fazer plano de aula, organizar o conteúdo e dar essa aula em 10 minutos. Lá a professora observa junto com o professor da área específica e vão avaliar a gente e ver quais os pontos a gente precisa melhorar e quais os pontos que a gente foi bem”.

A interlocutora utiliza-se da “naturalização” enquanto estratégia típica de construção simbólica do modo de operação da ideologia “reificação” (THOMPSON, 2011) para descrever o desenvolvimento da microaula enquanto atividade do Estágio.

Em seus estudos, Gramsci (1978b) destaca a forma corriqueira com que determinados grupos sociais, que se encontram em uma situação de subordinação com relação a outro grupo, adotam a concepção do mundo deste, mesmo que isso esteja na contramão de suas atividades práticas ou visões de mundo. Dessa maneira, o que fica evidente é o sentimento de imposição da atividade percebido na fala da interlocutora de modo implícito por meio de verbos imperativos, cabendo salientar que a análise da narrativa de Angélica apresenta um viés de naturalização das atividades de microaulas enquanto momentos do Estágio do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A visão acerca das aulas simuladas evidenciadas nas narrativas das interlocutoras da pesquisa foi o ponto explícito de divergência, visto que se considerarmos as falas das licenciandas, perceberemos que o processo consensual de Angélica em relação à temática contrasta com a visão de Maia.

Para apresentar a limitação da microaula no desenvolvimento do Estágio, Maia expressa que *“uma coisa que eu não conseguia muito bem era aproximar a microaula da realidade. Porque na nossa aula... é... a gente na sala de aula mesmo a gente não tem como você estar rodando a sala toda, se locomovendo o tempo todo. Então porque “ta” uma fileira de cadeiras... é totalmente diferente da realidade, o planejamento é diferente! Tudo é diferente! Então como que eu vou ser avaliada em uma aula como uma microaula por um professor que nunca foi na sala de aula que eu trabalhei aquele conteúdo? Ele não sabe a minha realidade, ele não sabe de nada! Então essa microaula, na minha opinião, ele teria muita mais eficiência se ela for estendida pra ser avaliada na sala de aula do estágio. Eu acho!”*

Considerando a tomada de consciência e a criticidade de Maia quando comparada com Angélica, o que se observa diante da fala da primeira é o entendimento da microaula como não significativa para a realização do Estágio Supervisionado, levantando um aspecto problemático e iniciando um processo de desnaturalização desse momento.

O Professor Titular é outra figura importante dentro do desenvolvimento do estágio (PIAUI, 2015), tendo como missão oferecer apoio pedagógico ao estagiário, permanecer com o estagiário durante o desenvolvimento de todas as atividades concernentes ao estágio, promover a integração do mesmo com a turma, assegurar ao estagiário o acesso aos documentos da instituição concedente, tais como: Projeto Pedagógico, Plano de Disciplina, Regimento Interno, Diário de Classe e participar, quando solicitado, das atividades de socialização do estágio.

Tal determinação é defendida também por França (2009) ao afirmar que o professor titular traz consigo a responsabilidade de ofertar condições para que os estagiários (futuros professores) possam vivenciar da melhor forma possível todas as situações inerentes ao ato educativo. Na prática, percebemos uma assídua participação da professora titular da Escola-Campo nas atividades do IFPI, Campus Floriano relativas à formação de professores de Ciências Biológicas. Cabe destacar, além do acompanhamento das licenciandas durante as atividades do estágio, duas participações importantes: um diálogo com os acadêmicos da disciplina Prática Profissional III com o tema “Diário de uma professora” e a participação em uma mesa redonda da Semana de Integração do IFPI, Campus Floriano, em que a professora apresentou um relato dos projetos desenvolvidos na escola campo em parceria com o IFPI.

Fica evidente que o campo de estágio para os alunos da licenciatura são essencialmente as escolas públicas de Educação Básica e nesse sentido corroboramos com as ideias de França (2008), que defende que o estágio curricular exige dos sistemas de ensino de Educação Básica uma participação ativa nesse processo, mediada pela construção de parcerias entre instituições formadoras e as escolas.

Vale destacar, ainda, que no período de fundamentação teórica da disciplina de Prática Profissional III, a professora titular realizou a primeira visita ao IFPI, Campus Floriano a convite da professora orientadora, que acatou a sugestão das estagiárias. A professora Stefa, representada na Figura 2, realizou uma apresentação intitulada “Diário de uma professora”, explanando sobre toda a sua trajetória profissional, vida estudantil e reflexões acerca da sua profissão.

Vale ressaltar que o desenvolvimento do estágio foi comprometido pelo calendário do IFPI, Campus Floriano que, por conta do movimento grevista, se encontrou em dissonância com o calendário da escola-campo. Por conta disso, destacamos o fato de os alunos estagiários iniciarem a prática sem a conclusão do período de fundamentação teórica, bem como a necessidade de se buscar meios, como aulas de reforço e projetos, para a complementação da carga horária necessária.

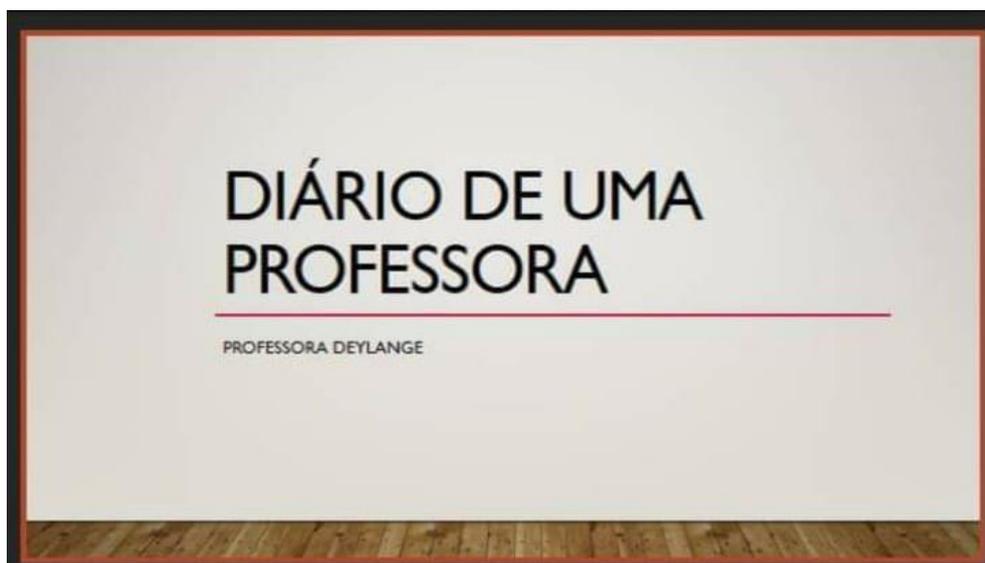
Nessa perspectiva, o desenvolvimento do componente curricular Prática Profissional está de acordo com o pensamento de Nóvoa (1995) que defende a valorização das histórias de vida dos professores como condição para uma boa construção dos saberes docentes dos estagiários. Assim, corroboramos com o posicionamento dos agentes constitutivos do estágio no IFPI, Campus Floriano, que fomentaram situações de enaltecimento das histórias de vida dos professores titulares.

Figura 7 - Registro da Palestra "Diário de uma Professora"



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

Figura 8 - Slide inicial da Palestra "Diário de uma Professora"



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

O fim do período letivo dos cursos de licenciatura do IFPI Campus Floriano é marcado pela realização da Semana da Integração, momento em que são apresentados à comunidade acadêmica todos os projetos de pesquisa e extensão realizados no semestre. E mais uma vez, convidada pelas licenciandas Maia e Angélica, a professora Stefa participou de uma mesa redonda organizada pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Na oportunidade, Stefa fez um relato sobre os projetos que estavam sendo executados na sua escola em parceria com o IFPI através da apresentação de fotos (Figura 9).

Figura 9 - Palestra da professora titular na Semana de Integração



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

Figura 10 - Professora Titular e estagiárias



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

Essa relação entre os centros de formação e as escolas, com propósitos semelhantes França (2006), estabelece uma melhor formação dos futuros professores, oferecendo uma maior compreensão do seu papel como agentes formadores. Trata-se de uma parceria que implica, necessariamente, em uma maior compreensão por parte dos profissionais tanto da escola quanto da instituição de ensino superior, do seu papel enquanto espaços agentes da formação desses sujeitos, da mesma forma que requer compromisso ético e competência no desenvolvimento dessa tarefa.

A análise do Projeto Político do Curso mostra consonância com as concepções apresentadas colocando em destaque a vinculação do estágio supervisionado como espaço tanto de desenvolvimento de pesquisa enquanto princípio formativo como de realização de intervenções por meio de atividades de extensão. Dessa maneira, constitui um melhor sentido para a prática docente uma vez que tem como intenção o delineamento de um trajeto que possibilitará aos licenciandos em formação um maior protagonismo de seu trabalho.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, as ações do Estágio Curricular Supervisionado devem ser marcadas pela vivência escolar dos diferentes aspectos do cotidiano da escola, tais como: reuniões de conselho escolar e gestão de recursos, observação da gestão administrativa e pedagógica, observação da atuação docente em reuniões de planejamento e atividades em sala de aula, visando o conhecimento da ampla atuação do docente e a definição de seu objeto de estudo para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Concordamos com Lima e Pimenta (2012) quando avaliam que o estágio, como componente curricular, não deve ser um completo preparativo para o magistério, mas o momento propício para serem trabalhadas questões básicas como: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que se vive, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras. Nessa direção, o estágio é considerado na sua potencialidade de possibilidades para as quais pode ser direcionado para oferecer significativas aprendizagens aos professores em formação inicial.

Cabe destacar que, na prática, percebemos uma boa relação entre o IFPI e a Escola Campo, isso porque as instituições transcenderam as obrigações legais referentes à oportunização da oferta de estágio, fato que contribuiu de forma significativa para a formação das alunas estagiárias. Das várias parcerias desenvolvidas entre as instituições, destacamos a cessão do Laboratório de Biologia do IFPI para aulas práticas das estagiárias com os alunos

do ensino médio (Figura 11) e o curso de formação para desenvolvimento do sistema de captação de água ministrado pelo técnico de laboratório do IFPI aos alunos e servidores da Escola Campo (Figura 12).

Figura 11 - Aula Prática no IFPI, Campus Floriano



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

Figura 12 - Registro do curso de Formação IFPI, Campus Floriano



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

No acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas licenciandas no campo de estágio, percebemos que os projetos de intervenção se apresentaram como importantes momentos de construção dos saberes docentes, bem como de espaços de formação crítico-reflexiva, merecendo com isso um espaço de análise em nosso trabalho.

Os Projetos de Intervenção, conforme destaca Zeichner (1993), possibilitam aos estagiários situações de reflexão coletiva que permitem uma aproximação com o modelo de formação docente crítico-reflexiva. Seguindo essa compreensão, Pimenta e Lima (2012) ratificam que a realização de projetos no estágio deve contemplar experiências que

possibilitem ao professor em formação inicial desenvolver atitudes e habilidades para uma melhor atuação profissional, ao tempo que deve, enquanto ação institucional, responder às demandas da escola, abrindo, portanto, um diálogo entre a universidade e a Escola Campo.

A partir da observação feita pelas interlocutoras no espaço de estágio e considerando as condições da realidade da escola campo surgiram as problemáticas que nortearam os Projetos de Intervenção do Estágio Supervisionado. As estagiárias perceberam que o laboratório se encontrava em péssimas condições (sendo utilizado como depósito) e que a escola tinha o desejo de reaproveitar a água desperdiçada dos aparelhos de ar-condicionado.

Piconez (2015) assegura que o período dos estagiários nas escolas aponta elementos desse local para análise e reflexão. Como os problemas observados são atuais, reais e até frequentes, existe a necessidade de o estagiário pesquisador realizar indagações científicas, estudar e refletir, de modo a produzir conhecimento sobre os elementos da realidade. Este movimento permite que o estágio seja ao mesmo tempo teórico e prático como elemento facilitador na construção do conhecimento científico.

O primeiro projeto de intervenção, que tratou da captação de água dos aparelhos de ar-condicionado da escola campo de estágio, já se encontrava em fase de implementação. A professora titular da disciplina na referida escola, em parceria com os estudantes do segundo ano do ensino médio, concentrava esforços para a aquisição dos materiais necessários ao desenvolvimento do projeto (Figura 13).

Figura 13 - Registro dos colaboradores do Projeto de Intervenção



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

Esse momento foi marcado pelo início da parceria entre o IFPI, Campus Floriano e a Escola Campo de Estágio, levando em consideração que o IFPI já vinha desenvolvendo um projeto semelhante que havia sido implementado recentemente. Durante o período de

desenvolvimento do projeto de intervenção, merece destaque a visita dos alunos e da professora da Escola Campo ao IFPI com o intuito de promover troca de experiências e conhecimentos dos projetos desenvolvidos na instituição. Isso culminou com a execução do projeto de implantação da encanação e captação de água.

Tal momento materializou uma importante função do estágio que, segundo Pimenta e Lima (2011), configura-se como um momento de aproximação entre a universidade e a escola, que culmina no estabelecimento de uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens (Figuras 14, 15 e 16).

Figura 14 - Imagem do sistema desenvolvido no Projeto de Intervenção



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

O segundo projeto foi desenvolvido a partir da observação do espaço escolar, quando as licenciandas perceberam a existência de um laboratório em total desuso e que estava desabilitado (Figura 15).

Figura 15 - Situação inicial do laboratório de biologia



Para a realização da revitalização do laboratório, o projeto de intervenção foi dividido em três etapas: a primeira tratou-se da observação e delimitação do espaço para fazer um levantamento do que poderia ser feito; a segunda foi caracterizada pelo planejamento dos materiais a serem levantados pela direção; e a terceira etapa quando se iniciou o processo de desenvolvimento das atividades de limpeza da sala, levantamento financeiro para compra de materiais para o laboratório, implantação de uma divisória e a produção de protocolos por meio do auxílio de colaboradores.

Figura 16 - Laboratório revitalizado

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

Observa-se que o desenvolvimento dos projetos de intervenção provocou maior aproximação das licenciandas com a realidade da escola campo. Esse fato pode ser corroborado com base nas ideias de Pimenta e Lima (2012) que afirmam a importância do estágio ser compreendido como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores pelo fato de possibilitar o desenvolvimento de aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

Nesse sentido, entendemos que o estágio curricular supervisionado deve ser considerado um espaço interdisciplinar de formação, com o intuito de favorecer maior contato e conseqüentemente melhor conhecimento da realidade profissional, através de um processo integrado que envolve estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação. Revela-se, neste momento, uma privilegiada construção da prática baseada no tripé ação-reflexão-ação, que culmina numa ação refletida que, com a orientação de professores mais experientes, resulta em uma futura atuação profissional plena. (PIMENTA, 2005)

Nesse sentido, o estágio, considerado um momento essencial na construção da identidade docente, é entendido como a relação do professor em formação com o seu futuro local de trabalho e possibilita a articulação dos saberes curriculares e experienciais construídos ao longo da vida e da formação para a docência. Assim, o Estágio Supervisionado na concepção de Lima (2001, p. 16) se constitui em

[...] lugar por excelência para trazer questões sobre a prática docente, aprofundar os nossos conhecimentos e discussões. Ocasão para revermos os

nossos conceitos sobre o que é ser professor e compreendermos o papel da escola na sociedade.

Tomando por base o pensamento da autora no que se refere à compreensão do real papel da escola na sociedade, percebemos que as experiências e vivências do Estágio Curricular Supervisionado influenciaram significativamente na escolha e formatação do objeto de estudo dos TCCs das interlocutoras, visto que as mesmas utilizaram tanto as etapas deste componente curricular para escolha do objeto, quanto a escola campo de estágio como lócus de suas pesquisas.

O trabalho desenvolvido no estágio a partir da pesquisa, conforme enfatizam Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 53-54), é considerado o início de um resultado promissor na prática docente. Nessa perspectiva, a pesquisa se acomoda como o elemento-chave para a elaboração do conhecimento e na formação docente, como defendem os autores referidos.

A pesquisa como princípio educativo e cognitivo nos conduz a uma nova compreensão e visão sobre o professor, pois à medida que o compreendemos e o formamos como sujeito do conhecimento, percebemos que ele não deve desempenhar uma função meramente técnica. Assim, o professor torna-se um sujeito que além de produzir seu próprio conhecimento, ele se torna aquele que também é construtor do seu próprio modo de ser e de fazer-se autonomamente à medida que produz o seu próprio conhecimento.

A partir do projeto de intervenção do Estágio III, cujo objetivo era revitalizar o laboratório, as licenciandas perceberam que apesar do mesmo possuir um amplo espaço físico, não dispunha de aparelhos e instrumentos que permitissem a realização de aulas práticas. Diante dessa constatação, uma das alunas observou a necessidade de dotar o referido laboratório de objetos de ensino como microscópios, lâminas, lamínulas, reagentes, pipetas, entre outros, que auxiliassem nas aulas práticas de Ciências e Biologia. Dessa maneira, o tema do TCC de Maia ficou assim definido: “As contribuições do Foldscope (microscópio de baixo custo) para o ensino de Biologia”, tendo como objeto de estudo um microscópio de baixo custo. E através da possibilidade da utilização do laboratório para aulas práticas, com o intuito de sanar dúvidas e questionamentos surgidos no momento da observação, por parte dos alunos, enquanto que Angélica estabeleceu a seguinte temática para o seu TCC: “A contribuição de aulas práticas na aprendizagem de conceitos relativos a bactérias”.

Figura 17 - Etapa do TCC: Aula Prática no Laboratório do IFPI



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018.

Entendendo que a graduação se constitui em local de produção do conhecimento e formação profissional materializados pelo ensino, a pesquisa científica tem sido assinalada como um dos pressupostos fundamentais à constituição do futuro docente, permitindo a ampliação da capacidade da autonomia e de reflexão na busca de competências e habilidades que aprimorem o seu ofício e a sua formação pessoal e profissional. Dessa forma, André (2006, p. 221) defende que

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas.

Numa mesma linha de compreensão, Freire (1996, p. 28), em seus escritos, destaca ser “fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à porção de conhecimento não existente”. O autor afirma que não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, ratificando a concepção de que ensinar não é somente transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção e/ou construção.

O Estágio, conforme assinala Zabalza (2014, p. 114-115), permite complementar as aprendizagens disciplinares e enriquecê-las mediante a possibilidade de aplicá-las em contextos profissionais. “Os estudantes saem das aulas para se encontrarem com a realidade viva de um cenário profissional. E esse contato inicial com o mundo profissional abre as portas para outros múltiplos encontros”. Esse processo envolve o pensamento, o julgamento e a reflexão enquanto características do ser humano.

No caso da formação profissional, tais elementos devem se articular com a formação em curso, com a vida, com as aprendizagens e com as experiências anteriores, considerando que o encontro com a realidade viva dos contextos profissionais possibilita múltiplas observações, vivências, ressignificações que não merecem passar despercebidas, ou sem que lhes seja atribuído um sentido, possível graças à reflexão.

Nesta subseção discutimos e analisamos os documentos oficiais que regulam o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura do IFPI, desvelando como estes são operacionalizados na prática. Na sequência trazemos os saberes docentes com base na perspectiva de autores como Gauthier, Tardif e Pimenta fazendo a relação com os saberes construídos pelas licenciandas no decorrer do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano.

3.3 Os Saberes Docentes constituídos no Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano

A visão simplista que anteriormente se apresentava como um modelo de formação inicial de docentes cujo objetivo era desenvolver variadas competências e técnicas junto aos futuros professores, preparando-os para sua atuação, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica, vem dando lugar ao entendimento de que para o ofício docente é necessário a apropriação de saberes específicos desenvolvidos tanto no processo de formação para o trabalho quanto no próprio dia a dia de suas atividades como professores. (NÓVOA, 1995)

Reconhecer essa variedade de saberes, bem como suas implicações na formação, é fundamental para que o professor se perceba como uma pessoa constituída de memória, de conhecimento, de desejos, de vontades, construídos, desconstruídos e reconstruídos no seu meio social.

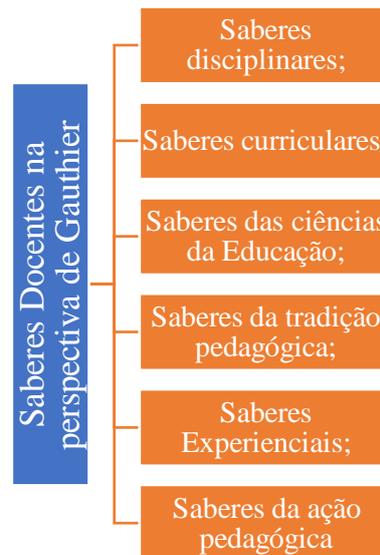
A partir desse entendimento, vários autores como Pimenta (2012), Tardif (2002), Gauthier et al. (2006) vêm realizando pesquisas tendo os saberes docentes como objeto de estudo. Na formação de professores, os estudos sobre os saberes docentes têm se desenvolvido, principalmente, a partir da década de 1980 e no Brasil, de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), a investigação sobre os saberes começa a ser consolidar a partir de 1990, quando os novos discursos visando à profissionalização do professor e à implantação de programas de formação de professores foram difundidos.

Com base no exposto, ressaltamos que a visão de docência que defendemos neste estudo implica na possibilidade de compreender o professor enquanto pessoa inserida em um ambiente social que, inexoravelmente, exerce influência nos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para que o docente relacione diariamente os diversos saberes que influenciam a sua prática.

No campo dos saberes docentes, a palavra “saber” está relacionada a uma forma de racionalidade de natureza argumentativa e social, ou seja, a noção de saber é entendida com relação “aos discursos e às ações cujos sujeitos estão em condições de apresentar uma justificção racional” (GAUTHIER et al., 2006, p. 336). Nessa perspectiva, o saber é racional sem ser científico, é um saber “prático implicado na ação”. Ele é marcado por uma dimensão pessoal e social cuja mobilização se dá no contexto do trabalho do professor. A partir dessa concepção de saber, o autor citado considera importante a determinação de um reservatório de conhecimentos para o ensino, na medida em que os professores são reconhecidos como sujeitos capazes de “racionalizar sua própria prática”, justificando suas ações e discursos.

Em seu livro “Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente”, Clermont Gauthier defende a existência de um repertório de conhecimentos dos professores construído no trabalho docente e nas interações sociais, caracterizando um saber que é social, plural e fundamentado numa razão prática que sugere a sistematização do repertório de conhecimentos do professor com o objetivo de elaborar uma nova Teoria da Pedagogia. (GAUTHIER et al., 2006)

Nesse sentido, o autor referido defende os professores como produtores de conhecimentos e como sujeitos capazes de argumentar e racionalizar a sua ação pedagógica, afirmando que os professores devem desenvolver uma racionalidade prática que é deliberativa e direcionada para a ação docente, reconhecendo a necessidade de se estabelecer ainda, a seguinte tipologia de saberes: disciplinar, curricular, das Ciências da Educação; da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica. Como possibilidade de auxiliar a compreensão, organizamos esses saberes que apresentamos no Diagrama 1:

Diagrama 1 - Saberes Docentes na perspectiva de Gauthier et al. (2006)

Fonte: Construído pela pesquisadora com base em Gauthier et al. (2006).

Para Gauthier et al. (2006), os saberes disciplinares são produzidos pelos cientistas e pesquisadores envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. No entanto, apesar de não estarem envolvidos no processo de produção desses saberes, os professores têm como uma das suas funções principais extrair aquilo que é importante ser ensinado.

Os saberes curriculares são os conhecimentos sobre os programas escolares. O autor explica que, embora os professores não tenham influência sobre a criação dos programas escolares, o seu entendimento também é inerente aos seus saberes. No arranjo dos programas, os conhecimentos e saberes produzidos e legitimados socialmente devem ser escolhidos e transformados em conhecimentos escolares. Essa transformação é feita por instâncias administrativas superiores ou por especialistas nas diversas áreas de conhecimento, para dali serem implementados por meio de diretrizes oficiais e pelos livros e materiais didáticos confeccionados com base nessas diretrizes. (GAUTHIER et al., 2006)

O conjunto de saberes produzidos sobre a escola, sua organização e funcionamento e sobre a própria profissão docente é definido por Gauthier et al. (2006) como saberes das Ciências da Educação, tendo em vista que esses tipos de saberes são produzidos pelo docente no decorrer de sua formação profissional e é o que diferencia o professor de qualquer outra pessoa que apenas conheça a escola.

Os saberes da tradição pedagógica são identificados por Gauthier et al. (2006) como os que se referem às representações que cada professor tem a respeito da escola, dos alunos, dos

processos de ensino aprendizagem, entre outros. Essas representações foram construídas, em etapas anteriores ao ingresso na profissão, ou seja, antes mesmo de o professor decidir ser professor e ingressar em um curso de formação inicial.

Como saberes experienciais, Gauthier et al. (2006) definem como os conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão. Os autores fazem referência aos saberes experienciais dos professores de forma bem específica, no sentido de trazer novos elementos para a reflexão a respeito da importância da experiência prática na constituição dos professores.

O saber da ação pedagógica, que se manifesta a partir da reflexão sobre a prática docente e de sua socialização, “é o saber da experiência do professor a partir do momento que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER et al., 2006, p. 33). Nessa perspectiva, o saber da ação pedagógica é essencial para a profissionalização do ensino, pois para eles esse saber é um dos fundamentos da identidade profissional do professor e não há profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado.

Outra importante classificação dos saberes inerentes à prática docente vem dos estudos de Maurice Tardif (2002), que traz uma perspectiva, que assim como a de Gauthier, supera a visão simplista e tradicional da formação de professores, ao defender o estudo da natureza dos saberes docentes como fundamento de uma epistemologia da prática⁸ dos docentes. Para o autor, esse conjunto de saberes exerce importante papel na prática do professor e que em conjunto regem o ensino e determinam a relevância desse no trabalho do professor.

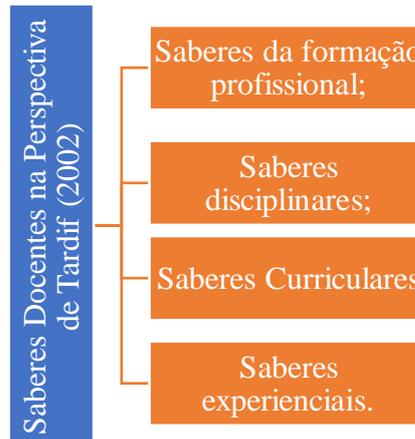
Na obra intitulada “Saberes Docentes e Formação Profissional”, Tardif (2002) trata dos saberes docentes e sua relação com a formação profissional e com o exercício da docência, definindo que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54). Isto significa dizer que os docentes, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, adquirem vários conhecimentos que exercem influências nos processos de ensino e de aprendizagem. Para o referido autor, os saberes docentes exercem papéis relevantes na prática e juntos formam um conjunto de saberes que regem o ensino e determinam a relevância destes no trabalho docente.

Sobre os saberes docentes, Tardif (2002), ao organizar sua tipologia, apresenta quatro tipos diferentes de saberes da atividade docente: os saberes da formação profissional (das

⁸ Tardif (2002) denomina a epistemologia da prática docente como o estudo de todos os saberes utilizados pelos profissionais no seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas funções.

ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. No Diagrama 2, apresentamos como o autor organizou a tipologia de saberes.

Diagrama 2 - Saberes Docentes na perspectiva de Tardif



Fonte: Construído pela pesquisadora com base em Tardif (2002).

Os saberes da formação profissional são transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação de professores. Estes saberes provêm dos discursos propagados nas universidades sobre educação e prática docente e estão normalmente distribuídos nas disciplinas de Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Política Educacional, Metodologias do Ensino e Práticas de Ensino. (TARDIF, 2002)

Os saberes disciplinares são os reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (Linguagem, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Biológicas etc.). Eles são produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições de ensino. (TARDIF, 2002)

Como saberes curriculares, o citado autor reconhece como os conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores aprendem e aplicam. (TARDIF, 2002)

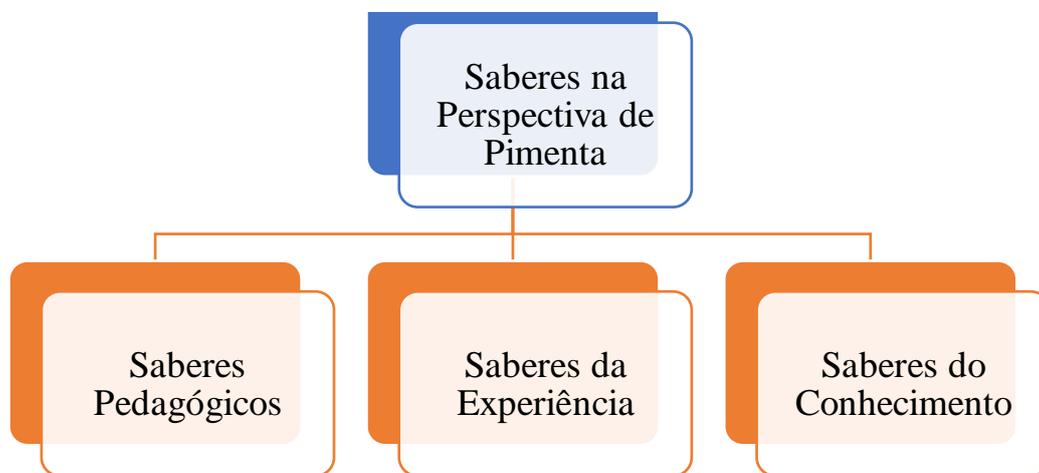
Seguindo a linha de compreensão, os saberes experienciais enquanto resultado do exercício da atividade profissional dos professores são produzidos pelos docentes por meio da

vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Nessa perspectiva, Tardif (2002) defende a profissionalização do saber docente como uma forma de valorizar a carreira, mostrando que ser um bom professor vai além de ter vocação ou ter vontade, diminuindo a visão artesanal deste ofício. Lecionar seria, então, exercer uma profissão na qual os conhecimentos universitários garantem pleno êxito no ambiente escolar bem como uma parcela de improviso diante dos conflitos na rotina de trabalho.

Finalizando a discussão sobre a tipologias de saberes, apresentamos a perspectiva de Pimenta (2000), esclarecendo ser a que utilizamos para a análise dos dados deste estudo no que diz respeito dos saberes da docência a partir das três categorias definidas pela autora: os saberes pedagógicos, da experiência e do conhecimento. Tais saberes são organizados no Diagrama 3.

Diagrama 3 - Saberes Docentes na perspectiva de Pimenta



Fonte: Construído pela pesquisadora com base em Pimenta (2000).

Para Pimenta (2000), os saberes pedagógicos referem-se ao saber ensinar, a didática. Estes saberes são apreendidos mediante os processos didático-pedagógicos repassados pela universidade, onde aprendemos as técnicas necessárias para fazer uso de metodologias adequadas ao ensino. São os saberes ligados a todo contexto que envolve a Pedagogia enquanto Ciência da Educação. Trata das questões epistemológicas que foram estruturando o campo da Educação ao longo dos tempos, as teorias, as concepções de ensino, de escola e de Educação de modo geral.

Os saberes do conhecimento dizem respeito aos conhecimentos específicos de uma determinada área com a qual o professor irá atuar, como por exemplo: conhecimentos específicos da Física, da Matemática, entre outros. Ou seja, são saberes que dizem respeito às áreas do conhecimento propriamente ditas, porém, a autora enfatiza que os alunos, futuros professores, devem se apropriar dos conhecimentos teórico-científicos, culturais e tecnológicos visando também seu processo de desenvolvimento humano.

Com essa compreensão e, considerando que as experiências vivenciadas no Estágio permitiram às interlocutoras o entendimento da importância da articulação entre os saberes pedagógicos e os saberes do conhecimento, apresentamos o posicionamento de Angélica quando afirma que [...] *se eu não tivesse passado pelas disciplinas específicas eu não saberia do conteúdo. Mas para saber ministrá-lo as disciplinas pedagógicas foram fundamentais. [...] foi a partir delas que a gente soube como agir, como ministrar aquele conteúdo que a gente aprendeu na disciplina específica. Nós aprendemos que nem todo aluno aprende do mesmo jeito. Cada um tem uma forma de aprender. [...] Então, eu tenho certeza que tanto o conhecimento específico, quanto o conhecimento pedagógico foram fundamentais. Sem eles eu não teria conseguido articular em sala de aula.*

O discurso da interlocutora em relação aos saberes do conhecimento, e levando em consideração a perspectiva de análise adotada neste estudo, expressa com base em Thompson (2002) o uso da “narrativação” como estratégia de construção simbólica. O posicionamento do autor referenda o discurso de Angélica no sentido de enfatizar a importância das disciplinas pedagógicas gerais associadas às disciplinas pedagógicas específicas como elementos fundamentais para a sua formação profissional, expressando a ideia daquilo que vai ser ensinado bem como das bases pedagógicas para socializar o conhecimento.

Gauthier (2006) afirma que a formação de professores basicamente é composta de dois elementos: a Formação Pedagógica Geral e da Formação Pedagógica Específica. A primeira diz respeito ao leque de conhecimentos comuns a qualquer professor que transcendem a área de ensino. Já a Formação Pedagógica Específica deve ser entendida como a gama de conhecimentos relacionados aos conteúdos que serão ministrados.

Compreendemos que a narrativa da interlocutora está em consonância com os estudos do autor referido quando afirma que a Formação Pedagógica Geral, mesmo que não diretamente auxiliie no ato educativo desenvolvido pelo professor, revela-se de suma importância, na medida em que dá base para o entendimento por parte do mesmo das facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral, ao passo que a Formação Pedagógica Específica se apresenta com a dimensão explícita do relacionamento que o professor tem com

o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, bem como com o conhecimento pedagógico geral.

Sobre a articulação das disciplinas específicas com as disciplinas pedagógicas na formação inicial dos licenciandos, Maia apresenta argumentos semelhantes aos apresentados por Angélica quando se posiciona expressando que *“Todas elas [disciplinas] tiveram contribuição. Por exemplo... disciplinas como a de didática, a gente vê direitinho... teve muita importância porque você já consegue ter uma visão do que trabalhar em sala de aula. As disciplinas pedagógicas... porque a gente vê muito o comportamento do aluno, a gente já tem esse conhecimento prévio... como agir em determinadas situações... e as específicas porque a gente precisa desse conhecimento específico. Sem ele a gente não consegue abordar nenhum conteúdo”*.

O discurso de Maia em relação aos saberes do conhecimento toma por base o uso da estratégia simbólica “racionalização” em Thompson (2011), que orienta no sentido de evidenciar que a interlocutora apresenta uma cadeia de argumentos com a finalidade de demonstrar a importância das disciplinas pedagógicas e específicas para sua formação profissional e em especial para sua atuação no estágio.

Desta maneira, sua narrativa ratifica a ideia da necessidade de articulação entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos o que, conseqüentemente, estabelece a insuficiência da ideia de completude da prática docente pautada no domínio de conteúdo por parte do professor em detrimento de uma consistente formação pedagógica. (GAUTHIER et al., 2006)

Ao fazer referência aos saberes da experiência, Pimenta (2000) esclarece que eles são construídos a partir da própria trajetória do docente como aluno, em seu processo formativo, assim como aqueles que os professores produzem em seu cotidiano docente num processo permanente de reflexão sobre sua prática. Segundo ela, os alunos, ao iniciarem sua formação inicial, já possuem conhecimentos oriundos de suas experiências como alunos sobre o que é a profissão docente. Nesse sentido, o docente constrói os saberes da experiência a partir das interações vivenciadas nos vários anos de sua caminhada escolar.

É nessa perspectiva que Maia destaca a importância dos saberes da experiência como elementos que serão resgatados e colocados como contribuições para a reelaboração de novos saberes assumindo que *“O que eu mais aprendi no meu estágio foi como me comportar diante dos meus alunos e a me planejar. [...]. Eu tinha muita dificuldade com o planejamento no primeiro estágio [...]. Eu aprendi a lidar com as diferenças dos meus alunos, ter criatividade, mas isso não significa dizer que a aula vai acontecer daquela forma. Porque no*

meio da aula pode acontecer alguma coisa, a energia faltou e você tem que ficar em sala, mas não tem mais o datashow. Aí você tem que se virar. [...] Aprendi a me relacionar melhor com os alunos porque eu tinha um problema muito sério de... assim... ser muito fechada, muito na minha e isso não que você precisa ter um pouco mais de leveza porque o aluno tem que estar ali por prazer também. [...] Experiência mesmo!

No seu discurso Maia utiliza como construção simbólica a “narrativação” (THOMPSON, 2011). Percebemos que as experiências vivenciadas no Estágio contribuíram tanto para o desenvolvimento dos mecanismos de planejamento, quanto para os modos de relacionamento com os atores educativos, em especial com os alunos.

Através da observação participante, pudemos comprovar em importantes momentos de desenvolvimento das atividades do Estágio, as contribuições dos saberes pedagógicos e dos saberes dos conhecimentos. Ficou evidente no desenvolvimento tanto dos projetos de intervenção quanto da regência o domínio de conteúdo no que diz respeito aos conceitos de ciências e biologia a serem abordados nas atividades propostas. Percebemos nas interlocutoras o zelo no que diz respeito tanto ao que estava sendo explanado quanto a forma e estratégia que deveria ser utilizada. A execução das atividades propostas no Estágio por parte das interlocutoras foi marcada pela estreita relação entre os saberes pedagógicos e os saberes dos conhecimentos.

Nessa perspectiva, concordamos com Nunes (2001) ao afirmar que a constituição de saberes pelo professor a partir da prática e no confronto com as condições do cotidiano da escola ajuda-o a se construir enquanto profissional, munindo-o de experiências que, aliadas às bases teóricas de sua formação, o tornam um intelectual crítico comprometido com a realidade social do ambiente educativo.

O discurso de Angélica evidencia mais elementos que nos ajudam a compreender a importância dos saberes da experiência no momento em que ela afirma: *Os projetos que desenvolvemos na escola tiveram a participação dos alunos de forma geral. O projeto de captação de água foi até premiado em uma competição estadual. Nesse projeto, assim como o projeto do laboratório, os alunos se empenharam, participaram desde a escrita do trabalho até a limpeza, eles participam de tudo! E no meio do meu estágio, depois de fazer diversas atividades com eles, como jogos, brincadeiras, etc., um aluno virou para mim e disse: “a gente nunca teve uma estagiária tão boa como você. Porque você se envolve de verdade em sala de aula. Você ajuda a gente realmente”. Isso foi mais um incentivo. Tinham os alunos difíceis? Tinha! Mas é desses alunos que eu vou atrás. Se eles estão fazendo bagunça, eu*

chamo lá para frente para me ajudar a explicar o conteúdo. Se eles estão conversando... eu não repreendo.

Como na maioria dos extratos destacados, Angélica utilizou como construção simbólica a “narrativação”. Percebemos que as experiências vivenciadas no Estágio da interlocutora contribuíram para a construção da concepção de pesquisa e extensão como importantes princípios educativos. Nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas pela acadêmica também contribuíram para o fortalecimento da necessidade de superação do paradigma tradicional de ensino que deve ser substituído por atividades construtivas como uso de ludicidade.

Considerando as análises, fica evidente a presença de um discurso hegemônico que aponta para uma defesa consensual da constituição de saberes docentes durante a realização do Estágio Supervisionado. Dessa maneira, concordamos com Gramsci (1978b) na medida em que o autor sublinha que a hegemonia não deve ser enxergada como uma questão de subordinação a um grupo dominante, mas como um exercício que leva em conta os interesses dos grupos sobre os quais a hegemonia está sendo exercida, estabelecendo, portanto, uma relação de compromisso.

As relações assimétricas de poder entre instituição e licenciandas no desenvolvimento do Estágio Supervisionado, considerando as ideias de Foucault (1999), nos levam a entender que a visão acerca da construção dos saberes pedagógicos, dos saberes do conhecimento e dos saberes da experiência, de fato, se concretiza em espaços como o referido componente curricular investigado em nosso estudo.

Por fim, torna-se importante salientar que as licenciandas reconhecem o Estágio Supervisionado como um espaço de construção de saberes docentes. Dessa maneira, a análise das entrevistas narrativas e da observação participante, alicerçada pelo olhar etnometodológico e fundamentada na ADC, que se baseia no conceito de ideologia em Thompson (2002), de hegemonia em Gramsci (1978) e de poder em Foucault (1999), provocou um olhar crítico em relação aos momentos vivenciados na pesquisa. Portanto, os fatos elencados neste estudo nos levam às considerações finais apresentadas na seção a seguir.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: É CHEGADA A HORA

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: É CHEGADA A HORA

“Quando era uma menina, quis uma boneca, e tinha confiança que ela viesse no próximo barril de doações; acontece que nada veio, a não ser um par de muletas. Claro, ela começou a chorar, e foi então que o pai lhe ensinou um jogo para descobrir algo de bom em todas as coisas que aconteciam. Ele disse a ela que podia começar ficando muito contente por não precisar das muletas. Esse foi o início. Pollyanna disse que era um jogo adorável, que vinha jogando desde então; e que quanto mais difícil fosse encontrar um motivo para ficar alegre, mais divertido era”. (PORTER, 2016b)

Iniciamos nossas considerações finais com um trecho da obra “Pollyanna Moça”. Nela a autora descreve o início da prática do “jogo do contente”. De maneira sucinta, a história mostra que a frustração da “meninha” por não ter ganhado a boneca foi substituída pelo desafio de desenvolver um olhar diferenciado diante das situações. Por meio de uma analogia, iniciamos nossos diálogos finais buscando mostrar ao leitor a mudança de concepção de mundo diante da concretização do nosso estudo e das leituras e vivências em nosso mestrado.

Entretanto, é preciso reconhecer o crescimento e o amadurecimento intelectual que foram se manifestando nesse percurso, as experiências vividas e, de maneira especial, a realização de um sonho que se transformou em realidade de poder compartilhar, reconstruir e adquirir conhecimentos capazes de permitir o fortalecimento desta pesquisadora, sempre com a certeza de que se tem muito que aprender.

Relembro os primeiros passos que dei ao adentrar no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI), com o desejo inicial de investigar sobre o Estágio no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano, pois minha percepção se assemelhava ao desejo de Pollyanna em ter uma boneca. Durante todo meu percurso nesse momento de formação continuada pude vivenciar experiências, me apropriar de leituras e participar de momentos de reflexão e discussão que sempre culminaram em uma modificação na minha identidade docente, enquanto professora formadora.

Mantidas as proporções do romance, na prática, foram nos momentos formativos propiciados pelo PPGEd/UFPI que pude desenvolver um outro olhar para os cursos de formação de professores. Cabe destacar também que as orientações recebidas no NUFAGEC durante nosso estudo nos permitiram transcender as visões simplórias, muitas vezes pautadas no senso comum, para buscar a profundidade em analisar as relações assimétricas de poder e

os discursos hegemônicos que muitas vezes são cobertos por mecanismos de legitimação de uma ideologia dominante.

Retomando as análises desenvolvidas no decorrer deste estudo, os achados nos orientam a afirmar que as escolhas metodológicas contribuíram para uma construção sólida da resposta ao questionamento inicial: Como os saberes docentes são construídos no estágio curricular supervisionado no contexto da formação de licenciandos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas? Cada escrita de nossa dissertação marcada pelo entrelaçamento das narrativas das interlocutoras com os pressupostos teóricos e as reflexões críticas foram de fundamental importância para a elaboração destas considerações.

Os objetivos propostos formaram o guia para a consolidação da análise dos dados de nossa pesquisa. Ao final do percurso entendemos que as reflexões ora contidas formaram o caminho para dar resposta tanto ao objetivo geral: Compreender como o estágio curricular supervisionado contribui para a construção de saberes docentes no contexto da formação de licenciandos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano, quanto aos objetivos específicos: Analisar a importância das atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado e sua contribuição na formação de licenciandos em Ciências Biológicas; Descrever a organização e o desenvolvimento do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano; Compreender os saberes docentes construídos no Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano.

Ao levarmos em consideração o contexto no qual se desenvolveu o estudo, é importante ressaltar que os encontros com as interlocutoras representaram também reencontros com nossas memórias. O que vivenciamos na observação, bem como o que foi compartilhado nas entrevistas narrativas nos levou a uma viagem ao passado, em especial às lembranças de nossa formação inicial. Dessa maneira, esta pesquisa proporcionou aprendizado e descobertas resultantes do nosso interesse inicial de estudar sobre o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano.

Um elemento de destaque nesse estudo é o de que os autores referenciados nos permitiram construir uma compreensão pessoal do Estágio Curricular Supervisionado como um componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de professores que tem o papel de se configurar como uma etapa de relação indissociável entre teoria e prática marcada pela tomada de decisões, pelo confronto entre práticas e teorias e pela produção de

novos conhecimentos a partir das vivências do cotidiano escolar, que devem sempre considerar pesquisa e extensão como princípios educativos.

Nesse sentido, nossas considerações se encaminham no sentido de reafirmar que os dados revelaram que o Estágio Supervisionado, na visão das interlocutoras do estudo, se apresentou como um importante momento de preenchimento das lacunas formativas oriundas da predominante parte teórica, seja pedagógica, seja específica, da primeira metade da formação inicial do curso de Licenciatura em Ciência Biológica do IFPI, Campus Floriano.

Outro elemento fundamental que não podemos deixar de enfatizar é o de que o desenvolvimento do nosso estudo evidenciou a boa relação entre o IFPI e a Escola Campo. Destacamos várias parcerias desenvolvidas entre as instituições, como a cessão do Laboratório de Biologia do IFPI para aulas práticas das estagiárias com os alunos do ensino médio e o curso de formação para desenvolvimento do sistema de captação de água, ministrado pelo técnico de laboratório do IFPI aos alunos e servidores da Escola Campo.

Através da pesquisa, evidenciamos também dois momentos que se contrapuseram em relação ao grau de importância dado pelas licenciandas: os projetos de intervenção e as microaulas. Percebemos que os projetos de intervenção desenvolvidos foram entendidos como importantes momentos de construção dos saberes docentes, propiciando etapas de formação crítico-reflexiva. Já as microaulas não se apresentaram como significativas. Muito embora sua concepção enquanto momento do estágio fosse outra, as aulas simuladas, na prática, foram compreendidas como momentos regulatórios e com pouca relação com a prática em sala de aula.

O estudo corroborou que a utilização da pesquisa como princípio educativo permitiu às estagiárias conhecerem de forma mais profícua a realidade escolar, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das atividades propostas, pois não podemos esquecer que a prática e as vivências decorrentes do Estágio Curricular Supervisionado influenciaram na escolha e formatação do objeto de estudo dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Além disso, cabe salientar que elas também utilizaram a escola campo de estágio como locus de suas pesquisas.

Percebeu-se a superação do modelo de estágio pautado na reprodução de atitudes. Na observação, o componente curricular se apresentou como um fértil espaço de investigação, reflexão e criticidade por parte das acadêmicas.

As interlocutoras apontaram, em suas narrativas, que os saberes docentes se constituem de importantes ferramentas que dão sustentação à prática docente, dando ênfase à

relação entre os saberes pedagógicos e disciplinares e revelando a importância dos saberes experienciais.

Nosso estudo confirmou a importância dada às disciplinas pedagógicas associadas às disciplinas específicas por parte das interlocutoras que consideraram a relação entre os saberes desenvolvidos nos referidos componentes curriculares e a prática docente descrita como de suma importância para a formação profissional. Revelou, ainda, que as experiências vivenciadas no Estágio foram relevantes dentro do contexto de formação inicial das interlocutoras, merecendo destaque o desenvolvimento de mecanismos de planejamento, acompanhamento e avaliação, bem como as relações profissionais estabelecidas entre as acadêmicas e os alunos que formaram o corpo discente da Escola-Campo. Por meio das experiências, as interlocutoras construíram como relevantes percepções a utilização de pesquisa e extensão como princípios educativos, superando o paradigma tradicional de ensino pela busca de novos mecanismos de aprendizagem que extrapolem o ambiente de sala de aula.

Com o desenvolvimento do nosso estudo, foi possível identificar alguns indicativos em relação à utilização do Estágio Curricular Supervisionado como instrumento regulatório nos cursos de formação de professores, pois ali visualizamos indícios de que o referido componente curricular investigado, mesmo tendo uma importante função na formação de professores considerando o fato de se configurar tanto como espaço de construção da relação teoria e prática, quanto como momento de constituição dos saberes docentes, pode estar sendo utilizado como um mecanismo, dentro da política nacional de formação de professores, que tem a função de naturalizar e eternizar os problemas vivenciados pelo atual modelo educativo. Sobre este aspecto lançamos algumas proposições:

→ Que os professores formadores, especificamente os que trabalham com o estágio, busquem conhecer e debater a organização curricular do curso em que atuam como uma forma de promover a integração entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de conteúdos específicos;

→ Que sejam criados canais de diálogos permanentes entre o Instituto Federal de Educação e as Escolas Campo de estágio para garantir a plena efetivação do Estágio supervisionado enquanto etapa de formação;

→ Que a colaboração seja incentivada entre Escolas e o Instituto Federal, entre professores formadores e alunos futuros docentes, como condição privilegiada no desenvolvimento de um processo formativo no qual a reflexão crítica esteja presente e se constitua em elemento diferencial na realização do Estágio.

→ Que sejam realizados outros estudos que utilizem o Estágio enquanto componente da Política Nacional e de políticas institucionais de formação de professores, buscado identificar quais grupos de interesse influenciaram nas legislações sobre o Estágio, bem como quais são os modos de operação da ideologia, as relações assimétricas de poder e os discursos hegemônicos surgidos em contextos de prática que implementam as legislações publicadas sobre o desenvolvimento do Estágio.

Essas proposições se justificam por entendermos ser de grande importância o desenvolvimento de análises que verifiquem se pesquisa e extensão enquanto princípios educativos se apresentam nas atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado dos cursos de formação de professores.

Por fim, reafirmamos a possibilidade de prosseguir com a reflexão iniciada neste estudo, realçando que tudo o que aqui foi colocado encontra-se inconcluso tendo em vista que a experiência da pesquisa é um processo que nos permite percorrer novos caminhos e tornar possível a descoberta e o aprofundamento de novos questionamentos garantindo, a nós pesquisadores, a condição de criar e recriar, diante da dinâmica do mundo.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. S.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Ensinar pesquisar. Como e para quê?**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 221-234.

ANGROSINO, M. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALL, S.J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARBIER, Jean-Marie. **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris: PUF, 2014 [1996].

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola. 2018.

BIANCHI, A. C. de M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Manual de Orientação Estágio Supervisionado**. São Paulo: Thomson. 2003.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. In: C. R. Brandão (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 05 ago. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília – DF. 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21**, 06.08.2001. Brasília-DF. 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02**, 01.07.2015. Brasília-DF. 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02**, 19.02.2002. Brasília-DF. 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. 15.02.2006. Brasília-DF. 2006.

_____. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm; Acesso em: 8 maio 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP 02**, 01.07.2015. Brasília-DF, 2015.

CESA, Marilise Pedroso. **Lei de Estágio**: uma análise Dogmática e crítica à luz do dever de o Estado garantir a efetividade dos direitos fundamentais ao trabalho, a educação e a

qualificação profissional. Rio Grande do Sul 2007. 285 p. Dissertação de (Mestrado).
Universidade de Caxias do Sul.

CICOUREL, Aaron. A Etnometodologia. In: BIRBAUM, Pierre; CHAZEL, François. **Teoria Sociológica**. Tradução de Gisela Stock de Souza e Hélio de Souza. São Paulo: Hucitec/EdUSP, 1977.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1995a.

_____. **Etonometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995b.

_____. **La Etnomedotología**. 3 ed. Madrid: Cátedra, 2005.

CORREA, B. **Simulacro de Aprendizagem e Precarização do Trabalho**: Dimensões da utilização dos estágios não obrigatórios no Rio Grande do Sul em tempos de acumulação flexível. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre, 2009.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. **Etonometodologia e educação**. Petropolis: Vozes, 1995b.

_____. **La Etnomedotología**. 3. ed. Madrid: Cátedra, 2005.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: Fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975 – 1976). Tradução: Galvão, M. E. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: SAMPAIO, L. F. de A. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANÇA, D. de S. **Formação de professores:** a parceria escola-universidade e os estágios de ensino. UNIrevista, São Leopoldo/RS, v. 1, n. 2, abr. 2006.

_____. **Formação do pedagogo:** a orientação dos estágios de ensino pelo professor da escola básica. IX Congresso Nacional de Educação – EDICERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FRITZEN, M. P; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia nos contextos educacionais:** interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARFINKEL, H. **Estudos de Etnometodologia.** Petrópolis RJ: Vozes, 2018.

GAUTHIER, P. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: INIJUI, 2006.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com Pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

GIDDENS, A. TURNER, J. **Teoria social hoje.** Tradução: Gilson C. de Souza. Cap. Etnometodologia – HERITAGE, John C. São Paulo: UNESP, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978a.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978c.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2006.

JOVCHELOVICH, S. B. M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2. Ed., 2010.

MAGALHÃES, Angélica; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise do Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa.** Brasília – DF: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MARTINS, P. L. O. **A Didática e as contradições da prática.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papirus, 1996. (p.77-104).

MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. **Designing qualitative research.** 2nd. London. Sage, 1995

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** 2. ed. atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 20. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Editora Dom Quixote. Lisboa-Portugal, 1997.

_____. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Educa, 95p., 2009.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação e Sociedade, 74: 27-42, 2001

PIAUI. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Floriano. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Floriano (PI). 2006.

_____. Instituto Federal do Piauí. **Resolução CONSULP nº 006. 06.03.2012**. Teresina, 2012.

_____. Instituto Federal do Piauí. **Resolução CONSULP nº 018. 10.11.2015**. Teresina, 2015.

PICONEZ, S. C. B. **A Prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24ª ed. Campinas: Papyrus, 2015.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTER, E. H. **Pollyanna**. Tradução: Guimarães, M. S. 1. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2016a.

PORTER, E. H. **Pollyanna moça**. Tradução: Guimarães, M. S. 1. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2016b.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Izauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. Tradução de Otacílio Nunes São Paulo: Ática, 1998.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed.- Petrópolis: Vozes, 2011.

VIEIRA, V.; RESENDE, V. de M. **Análise do Discurso (para a) Crítica: O contexto como material de pesquisa**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2016.

ZABALZA, Miguel A. **O Estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

A decorative graphic consisting of a white circle with a thick pink border on the left side, and a horizontal pink bar extending to the right from the circle's edge.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Confidencialidade

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG n. _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada “**Os saberes docentes construídos no estágio curricular supervisionado: narrativas de licenciandos em Ciências Biológicas**” como interlocutor(a). Tive pleno conhecimento das informações que li, descrevendo o estudo citado. Discuti com a mestrandia Ana Valéria Borges de Carvalho Melo sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os prazos para entrega dos materiais para produção de dados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar como interlocutor deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidade ou prejuízos.

Florianópolis (PI), _____ de _____ de 2018.

Assinatura da interlocutora da pesquisa

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI

Tel: (86) 3215-5734 - E-mail: cep.ufpi@ufpi.br Web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Os saberes docentes construídos no estágio curricular supervisionado: narrativas de licenciandos em Ciências Biológicas

Pesquisador Responsável: Neide Cavalcante Guedes

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Telefone para Contato: (86) 99428-0474

Local da Coleta de Dados: Instituto Federal do Piauí - Campus Floriano

Prezado(a) professor(a) em formação inicial,

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa em Educação sobre a construção dos saberes docentes de licenciandos em Ciências Biológicas. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir e, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A pesquisa que será desenvolvida na área da Educação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGED/UFPI, e tem como tema: **Os saberes docentes construídos no estágio curricular supervisionado: narrativas de licenciandos em Ciências Biológicas**. Propomos como objetivo geral: compreender como o estágio curricular supervisionado contribui para a construção de saberes docentes no contexto da formação de licenciandos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI, Campus Floriano, e como objetivos específicos: Identificar a relação entre os diversos campos do saber presentes no estágio curricular supervisionado; descrever como o estágio curricular supervisionado fomenta a construção dos saberes docentes no contexto da formação de licenciandos de Ciências Biológicas e compreender como as atividades desenvolvidas no estágio curricular supervisionado permitem uma prática refletida por parte dos licenciandos em Ciências Biológicas.

A pesquisa a ser desenvolvida é de abordagem qualitativa e assumimos como metodologia de investigação, nesse modelo epistemológico, a pesquisa etnometodológica. A

escolha se deve ao fato de entendermos que, por meio dessa corrente se consegue entender e interpretar o contexto no qual os membros de uma comunidade fazem parte sempre que se leva em consideração a forma como os referidos membros tomam suas decisões.

Utilizaremos como técnica de produção de dados a observação participante, a entrevista narrativa e o diário de campo apenas como instrumento do pesquisador para mediar observações e não como fonte de dados

A sua participação nesta pesquisa consistirá na observação participante nos seus estágios de observação/coparticipação e de regência no ensino médio e na sua participação em entrevistas narrativas, que temos a intenção de gravar de acordo com a sua autorização. A observação do seu estágio acontecerá dentro e fora da sala de aula para análise dos aspectos sobre a construção dos seus saberes docentes nos estágios supervisionados.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, em qualquer etapa do estudo, para o esclarecimento de eventuais dúvidas. Em se tratando da análise dos dados será utilizada a Análise de Discurso Crítica (ADC) seguindo as orientações de Norman Fairclough.

A presente pesquisa não trará riscos, prejuízo, desconforto, lesões, formas de indenização, nem ressarcimento de despesas, e não há benefícios diretos para o participante. É válido ressaltar que as informações fornecidas por você são sigilosas, tendo assim a sua privacidade garantida. Os interlocutores da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Esse documento será assinado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante.

Ana Valéria Borges de Carvalho Melo

CPF: XXX.XXX.XXX-XX

Mestranda em Educação

PPGED/UFPI

Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes

CPF nº 135.596.563-20

Orientadora

PPGED/UFPI

**Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.
Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ. CEP: 64.049-550 – Teresina (PI). Fone: 86 3237-2332.
cep.ufpi@ufpi.edu.br**

APÊNDICE C - Carta de Encaminhamento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Teresina, 25 de maio de 2018

Ilmo. Sr. Prof.º Dr. Herbert de Sousa Barbosa
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Prezado Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI:

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “**Os saberes docentes construídos no estágio curricular supervisionado: narrativas de licenciandos em Ciências Biológicas**”, para a apreciação por este comitê. Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Neide Cavalcante Guedes
Pesquisadora responsável
CPF nº 135.596.563-20

Instituição: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Área: Mestrado em Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação - CCE

Campus Ministro Petrônio Portela - Ininga - Fone 0() 86 3237-1214/3215-5820.

CEP 64049-550 - Teresina/PI E-mail:educmest@ufpi.br.

APÊNDICE D - Declaração dos Pesquisadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR (ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Neide Cavalcante Guedes - Prof.^a Dr.^a orientadora e a Mestranda Ana Valéria Borges de Carvalho Melo, pesquisador (es) responsável(eis) pela pesquisa intitulada: **Os saberes docentes construídos no estágio curricular supervisionado: narrativas de licenciandos em Ciências Biológicas**. Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004). Assim,

- ✚ Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- ✚ Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- ✚ Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **Neide Cavalcante Guedes** da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- ✚ Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- ✚ Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- ✚ O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- ✚ O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;

✚ Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 25 de maio de 2018.

Ana Valéria Borges de Carvalho Melo

CPF: XXX.XXX.XXX-XX

Mestranda em Educação
PPGED/UFPI

Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes

CPF nº 135.596.563-20

Orientadora
PPGED/UFPI

APÊNDICE E - Roteiro da Entrevista Narrativa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Título do Projeto: Os saberes docentes construídos no estágio curricular supervisionado: narrativas de licenciandos em Ciências Biológicas

Pesquisador Responsável: Neide Cavalcante Guedes

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Telefone para Contato: (86) 99428-0474

Local da Coleta de Dados: Instituto Federal do Piauí - Campus Floriano

Prezado (a) professor(a) em formação inicial, a partir de agora daremos início à nossa entrevista.

1 - De acordo com Tardif (2002), o estágio supervisionado compõe uma das etapas mais importantes da formação inicial dos licenciandos, se constituindo de uma proposta que tem como objetivo proporcionar ao estudante situações de observação, pesquisa, planejamento e avaliação das diversas atividades pedagógicas, ou seja, um momento de aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula. Diante disso, qual a importância do Estágio Supervisionado na sua formação inicial? Ele contribuiu?

2 - O desenho curricular da formação inicial é dividido em 5 (cinco) núcleos: Núcleo de Formação dos Professores de Biologia, Núcleo de Formação dos Professores da Educação Básica, Núcleo de Formação dos Professores Especialistas, Núcleo de Formação em Campos Específicos de Atuação e Núcleo Articulador da Prática Profissional. Na sua visão, como as disciplinas dos referidos núcleos colaboraram e se relacionaram no desenvolvimento do seu Estágio?

3 - Durante seu percurso no Estágio você se deparou com as mais diversas situações. Apresente pontos positivos e negativos.

4 - Segundo Veiga (2008), a formação de professores, entendida em sua complexa dimensão social, deve ser tratada como um direito e como um processo inicial e continuado capaz de dar respostas aos desafios do cotidiano, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. Enquanto função do Estado e modalidade institucional ele é regido por documentos legais. Diante disso, responda os seguintes questionamentos:

4.1 - Você conhece os documentos legais que regem o seu curso de Licenciatura em Ciências Biológicas? Fale um pouco sobre sua visão acerca dos mesmos.

4.2 - Você conhece os documentos legais que regem o Estágio Curricular em seu curso de Licenciatura em Ciências Biológicas? Fale um pouco sobre sua visão acerca dos mesmos.