

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

SHIRLANE MARIA BATISTA DA SILVA



**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO FORMATIVO:
O QUE PENSAM AS PROFESSORAS**



**TERESINA – PI
2018**

SHIRLANE MARIA BATISTA DA SILVA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO FORMATIVO:
O QUE PENSAM AS PROFESSORAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito para obtenção do título de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes

**TERESINA – PI
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

S586e Silva, Shirlane Maria Batista da.
O estágio supervisionado no processo formativo
: o que pensam as professoras / Shirlane Maria Batista da Silva.
– 2018.
198 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Piauí, Teresina, 2018.
“Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Bárbara Maria Macêdo Mendes”.

1. Formação de professores. 2. Estágio supervisionado.
3. Experiências formativas. I. Título.

CDD 370.71

SHIRLANE MARIA BATISTA DA SILVA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO FORMATIVO:
O QUE PENSAM AS PROFESSORAS**

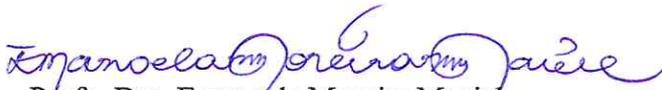
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/UFPI como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Teresina, de 08/08/ 2018

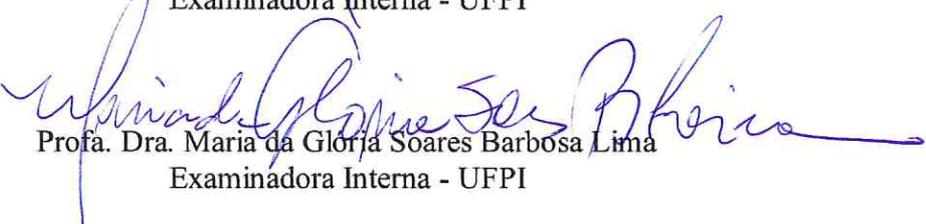
BANCA EXAMINADORA


Profª. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes
Orientadora


Profª. Dra. Maria do Socorro Leal Lopes
Examinadora Externa - UFPI


Profª. Dra. Emanoela Moreira Maciel
Examinadora Externa - UFPI


Profª. Dra. Antonia Edna Brito
Examinadora Interna - UFPI


Profª. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Examinadora Interna - UFPI


Profª. Dra. Neide Cavalcante Guedes
Suplente Interna - UFPI

Ajuda-nos a compreensão do Estágio Supervisionado a metáfora da árvore, cujas raízes representam a fundamentação teórica estudada, o tronco simboliza a pesquisa, os galhos e as folhas são as atividades desenvolvidas e os frutos representam os registros reflexivos realizados pelos estagiários. (LIMA, 2009).

A meu companheiro Antônio Luiz, pelo caminho que traçamos juntos. Que Deus continue nos iluminando e mantendo acesa a chama de nosso amor.

A minha mãe, símbolo de amor incondicional, bondade, carinho e compreensão.

As minhas filhas Bárbara Iasmim e Raísa Andresa, luzes que encantam minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é momento de magia, e este é o momento mágico de recordar o apoio dos professores, familiares, amigos que direta ou indiretamente estiveram presentes durante esta produção. Se eu esquecer alguém não foi por ingratidão, todos aqueles que convivem comigo têm sua importância e seu lugar no meu coração.

A trajetória de construção desta tese não foi uma trajetória fácil, exigiu renúncias, dedicação e foco. Foco nos objetivos que desejo alcançar na vida pessoal e profissional. Desta forma citarei algumas pessoas que fizeram parte da construção deste trabalho.

Em primeiro lugar agradeço a Deus, ser supremo que ilumina minha vida, me deu forças e determinação para seguir nessa jornada e sem o qual eu não teria conseguido. A ele toda honra e toda glória.

À minha mãe, meu exemplo em tudo que busco fazer, impossível definir em palavras sua importância em minha vida.

Às minhas filhas preciosas, Bárbara Iasmim e Raísa Andresa, luzes da minha vida, vocês representam minha melhor parte, meu amor, razão da minha vida, persistência e luta.

Ao meu marido e companheiro, Antônio Luiz, pelo caminho que trilhamos juntos ao longo de nossas vidas, que fortaleceu nosso amor e nossa união. Obrigada pelo carinho incentivo, pelas críticas e sugestões na leitura e correção desta tese e pelo apoio incondicional.

À professora Bárbara Maria Macêdo Mendes, pessoa contagiante que irradia alegria e contamina tudo ao seu redor com seu jeito espontâneo e comprometido. Obrigada pelo carinho, pela paciência, pelas orientações e incentivos que tornaram possível a conclusão deste trabalho. É uma bênção conviver e aprender com a senhora.

À professora Antonia Edna Brito, pelas críticas, sugestões e ricas contribuições que nortearam este trabalho. Obrigada por compartilhar comigo um pouco dos seus imensuráveis conhecimentos.

À professora Maria da Glória Lima, pela competência e responsabilidade com que desenvolve seu trabalho. Obrigada pelas contribuições quando da qualificação deste trabalho. Aos professores Emanoela Maciel, Raimundo Dutra e Socorro Leal por aceitarem, participar da primeira e segunda banca examinadora de qualificação e pelas contribuições sugeridas.

Às professoras Socorro Leal, Neide Guedes, por aceitarem fazer parte da banca de Defesa desta Tese e pelas contribuições dadas.

Aos professores da 6ª turma de doutorado do PPGEd/UFPI, pelos valiosos conhecimentos repassados ao longo do curso.

Aos colegas da 6ª turma de doutorado do PPGEd/UFPI, pela convivência e socialização de saberes realizadas durante as disciplinas.

Às professoras de estágio supervisionado, Cacilda Figueiredo, Cleia Maria, Maria Lourdene e Maria Lúcia, minhas interlocutoras, o meu muito obrigada, pelas contribuições na produção do memorial e pela participação nas rodas de conversa. A participação de vocês foi fundamental para concretização deste trabalho.

As minhas comadres e aos meus compadres: Lidinalva, Audízio, Sandra, Caberto, Iolanda, Flávio, Jozinete, Kátia, Pedro Bispo, Elizângela e Oliveira, meu muito obrigada pelo carinho e palavras de incentivo.

Aos filhos do coração, Cláudio Henrique e João Cláudio, por partilharem sonhos e alegrias com minhas realizações.

As minhas afilhadas e afilhados: Andressa, Vitória, Isabelle, Pérola, Pedro Alberto e João Vitor, vocês são luz e benção divina.

Às irmãs e companheiras: Cláudia Regina, Maria Kátia e Lidinalva, pela longa jornada compartilhada com muita sinceridade e amizade recíproca.

Aos primos quase irmãos: Kátia, Patrícia, Fabiano, Fernanda, pela fraterna convivência.

Aos tios: Neuza, Fátima, Didi, obrigada pelo incentivo e carinho. Esta vitória também é de vocês.

Aos amigos, Vilna, Tony, Jodilson, Luísa e Alex pela amizade dispensada e pelos sonhos e conquistas compartilhados. Com vocês, em cada encontro, as pausas entre um parágrafo e outro de produção, ficava mais inspirada para escrever.

A todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena, o meu muito obrigada.

RESUMO

A fertilidade das discussões sobre formação de professores, estágio supervisionado e experiências formativas se apresentam relevantes no contexto deste estudo na condição de espaços que propiciam a reflexividade crítica em torno do propósito compreensivo acerca do aprender a ensinar no curso de Pedagogia. Nesse sentido, o estudo norteia-se pela questão problema: Que experiências formativas são tecidas no estágio supervisionado, na formação inicial de professores, no curso de Pedagogia, na perspectiva do aprender a ensinar? Mediante este questionamento, define como objetivo geral: analisar as experiências formativas tecidas no estágio supervisionado, na formação inicial de professores, no curso de Pedagogia, tendo em vista o aprender a ensinar. Tomando como referência o objetivo geral, estabelece as seguintes questões norteadoras: que princípios teóricos metodológicos orientam o estágio supervisionado no processo formativo do aluno estagiário, no curso de Pedagogia? Como se configuram as situações formativas no âmbito do estágio supervisionado na formação inicial, no curso de Pedagogia? O que dizem os professores formadores sobre o aprender a ensinar no estágio supervisionado? A opção por trabalhar com professores supervisores de estágio supervisionado justifica-se pela necessidade de ampliação de conhecimentos acerca da construção do ser professor, investigando suas vivências e contribuições para a formação inicial de futuros professores, buscando compreender o que pensam sobre as experiências e vivências do estágio supervisionado, tendo em vista a premissa: na medida em que o processo de formação vai se solidificando, igualmente vão se cristalizando novas habilidades pedagógicas. No plano metodológico define-se como investigação de natureza qualitativa, adotando a pesquisa narrativa com apoio no método autobiográfico. Emprega como técnicas de produção de dados as rodas de conversas e o memorial docente da formação profissional. Tem como cenário espacial de investigação o Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC/UEMA e como interlocutoras quatro professoras de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia desta IES, selecionadas a partir dos seguintes critérios: tempo de serviço como professora de estágio supervisionado, no mínimo cinco anos, ser pedagoga, ter mais de cinco anos como professora de ensino superior, aderir à pesquisa e ter disponibilidade para colaborar com o processo de produção de dados. Para construção do aporte teórico e metodológico fundamenta-se em Brito (2015), Freire (2011), García (1999), Gauthier et al (1998), Isaia e Bolzan (2005; 2006), Formosinho (2009), Grillo (2004), Josso (1988; 2004), Nóvoa (1995,1998), Libâneo (2002), Mendes (2006, 2013, 2014), Martins (2007), Mizukami (1996), Pacheco e Flores (1999), Passeggi (2008), Pimenta (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Passeggi e Barbosa (2008), Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), Sacristán (1998), Silva (2013), Souza (2008), Tardif (2006), Zabalza (2007, 2014), Zeichner (1992) e outros. Dentre os resultados alcançados evidencia a concepção de estágio supervisionado como importante componente formativo no processo de aprender a ensinar mediante a perspectiva crítica reflexiva e, ainda, mediante a concepção de estágio supervisionado como espaço privilegiado na formação inicial de professores pelas vivências tecidas durante essa formação e pelas contribuições desta no entendimento de que as narrativas das professoras formadoras propiciam o desenvolvimento da reflexão crítica sobre o estágio supervisionado no curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio supervisionado. Experiências formativas.

ABSTRACT

The fertility of discussions about teacher training, supervised internship and formative experiences are relevant in the context of this study on condition of spaces that provide critical reflexivity around the understanding purpose about learning to teach in the course of Pedagogy. In this sense, the problem question that guide the study is: What formative experiences are made in the supervised internship, in the initial training of teachers, in the course of Pedagogy, from the perspective of learning to teach? Through this questioning, the general objective defined is: to analyze the formative experiences made in the supervised internship, in the initial formation of teachers, in the course of Pedagogy, in order to learn to teach. Taking as reference the general objective, lays down the following guiding questions: Which methodological theoretical principles guide the supervised internship in the formative process of the student intern, in the course of Pedagogy? How are the formative situations configured within the scope of the supervised internship in the initial formation, in the course of Pedagogy? What do teachers trainers say about learning to teach at the supervised internship? The option for working with supervisors teachers of supervised internship is justified by the need to increase knowledge about the construction of being a teacher, investigating their experiences and contributions to the initial formation of future teachers, seeking to understand what they think about the experiences and supervised internship experiences, in view of the premise: according as the formation process is solidifying, also new pedagogical skills will also crystallize. At the methodological level, it is defined as an investigation of a qualitative nature, adopting narrative research with support in the autobiographical method. Employs as techniques of production of data the chatting circle and the teacher's memorial of the professional formation. It has as space research of investigation the Center for Higher Studies of Caxias - CESC/UEMA and as interlocutors four teachers of Supervised Internship of the Pedagogy Course of this higher education institution, selected through the following criteria: time of service as teacher of supervised internship, five years at least, be a pedagogue, have more than five years as a teacher of higher education, join the research and be willing to collaborate with the process of data production. In order to construct the theoretical and methodological contribution, it is based on Brito (2015), Freire (2011), García (1999), Gauthier et al (1998), Isaia and Bolzan (2005; 2006), Formosinho (2009), Grillo (2004), Josso (1988; 2004), Nóvoa (1995,1998), Libâneo (2002), Mendes (2006, 2013, 2014), Martins (2007), Mizukami (1996), Pacheco and Flores (1999), Passeggi (2008), Pimenta (2002), Pimenta and Anastasiou (2002), Passeggi and Barbosa (2008), Poirier, Clapier-Valladon and Raybaut (1999), Sacristán (1998), Silva (2013), Souza (2008), Tardif (2006), Zabalza (2007, 2014), Zeichner (1992) and others. Among the results achieved highlights the concept of supervised internship as an important component of formation in the process of learning to teach through the reflective and critical perspective and, yet, through the conception supervised internship as a privileged space in the initial training of teachers by the experiences made during this training and the contributions of this on the understanding that the narratives of forming teachers provide the development of critical reflection on the supervised internship in the course of Pedagogy.

Keywords: Teacher training. Supervised internship. Formative experiences.

RÉSUMÉ

La fécondité des débats sur la formation des enseignants, sur la formation des enseignants, les stages supervisés et expériences formatives sont pertinents dans le contexte de cette étude sur l'état des espaces qui offrent la réflexivité critique autour de l'objet d'entente au sujet d'apprendre à enseigner dans les cours de Pédagogie. En ce sens, l'étude est guidée par le problème de la question: Quelles expériences de formation sont tissées dans la pratique supervisée dans la formation initiale dans le cadre de la pédagogie, la perspective d'apprendre à enseigner? Par cette question, il définit l'objectif général: analyser les expériences formatrices tissées dans la pratique supervisée dans l'éducation initiale des enseignants, dans les cours de Pédagogie, en vue d'apprendre à enseigner. En prenant comme référence l'objectif général, fixe les questions d'orientation suivantes: principes théoriques méthodologiques qui les directeurs de stages supervisés dans le processus de formation de l'étudiant stagiaire, dans les cours de Pédagogie? Comment configurer l'évaluation formative des situations dans le cadre de stages supervisés en formation initiale, dans les cours de Pédagogie? Quels sont les formateurs d'enseignants au sujet de l'apprentissage supervisé d'enseigner dans le stage? L'option pour travailler avec les enseignants, les superviseurs de stage supervisé est justifiée par la nécessité d'accroître les connaissances sur la construction de l'enseignant, enquête sur leurs expériences et les contributions à la formation initiale des futurs enseignants, à essayer de comprendre ce qu'ils pensent de l'expérience de l'internat supervisé, compte tenu du principe: Dans la mesure où le processus de formation sera consolidée, naviguer sur la cristallisation de nouvelles compétences pédagogiques. Au niveau méthodologique, il est défini comme une investigation de nature qualitative, adoptant la recherche narrative avec le soutien de la méthode autobiographique. Il utilise comme techniques de production de données les roues de conversations et le mémorial de formation des enseignants. Il a comme la recherche spatiale de l'enquête le Centre D'études Supérieures de Caxias - CSEC/UEMA et comme interlocuteurs quatre enseignants de Formation Supervisée du Cours Pédagogie cette établissements d'enseignement supérieur, choisis parmi les critères suivants: service en tant que professeur de formation supervisée au moins cinq ans, être un pédagogue, avoir plus de cinq ans en tant que professeur d'enseignement supérieur, rejoindre la recherche et être prêt à collaborer avec le processus de production de données. Pour la construction de l'approche théorique et méthodologique est basée sur Brito (2015), Freire (2011), García (1999), Gauthier et al (1998), Isaia et Bolzan (2005; 2006), Formosinho (2009), Grillo (2004), Josso (1988; 2004), Nóvoa (1995,1998), Libâneo (2002), Mendes (2006, 2013, 2014), Martins (2007), Mizukami (1996), Pacheco et Flores (1999), Passeggi (2008), Pimenta (2002), Pimenta et Anastasiou (2002), Passeggi et Barbosa (2008), Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1999), Sacristán (1998), Silva (2013), Souza (2008), Tardif (2006), Zabalza (2007, 2014), Zeichner (1992) et d'autres. Parmi les résultats obtenus montre la mise en scène supervisé en tant que composant de formation important dans le processus d'apprentissage pour enseigner dans la perspective critique de réflexion et aussi par la conception de la scène sous la direction comme un espace privilégié dans la formation initiale des enseignants par des expériences tissées au cours de la formation et par les contributions de ces derniers à la compréhension que les récits des formateurs d'enseignants favorisent le développement de la réflexion critique sur la scène supervisée au cours de la Pédagogie.

Mots-clés: Formation des enseignants. Stage supervise. Expériences formatives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Inovações do Estágio Supervisionado.....	67
Figura 2 – Técnicas de pesquisa.....	78
Figura 3 – Memoriais das interlocutoras.....	82
Figura 4 – Fachada da UEMA.....	91
Figura 5 – Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia.....	93
Figura 6 – Interlocutoras da pesquisa.....	96
Figura 7 – Unidades Temáticas de análise.....	107
Figura 8 – Unidades Temáticas e subunidades de análise.....	108
Figura 9 – Unidade Temática I e subunidades de análise.....	109
Figura 10 – Unidade Temática II e subunidade de análise.....	132
Figura 11 – Unidade Temática III e subunidade de análise.....	142
Quadro 1 – Paradigmas de Formação, segundo Zeichner (1990).....	38
Quadro 2 – Rodas de conversa: visão sintética.....	90
Quadro 3 – Unidades e subunidades temáticas de análise.....	104

SUMÁRIO

ORIGEM DO ESTUDO	14
CAPÍTULO I – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: dos conceitos e dos paradigmas	27
1.1 Formação inicial de professores e a produção do conhecimento profissional	37
1.2 Curso de Pedagogia como locus de formação de professores	41
CAPÍTULO II – ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE TENSÕES E POSSIBILIDADES	45
2.1 Estágio supervisionado na formação de professores: de atividade burocrática às aprendizagens para ensinar	55
2.2 Estágio supervisionado e reflexões sobre prática docente	60
2.3 Estágio supervisionado no curso de Pedagogia	62
CAPÍTULO III –A PESQUISA E SEU <i>DESIGN</i> METODOLÓGICO	68
3.1 Pesquisa narrativa como aporte metodológico	69
3.2 Técnicas de produção de dados	77
3.2.1 Memorial de formação	78
3.2.2 Rodas de conversa	84
3.3 Contexto empírico da pesquisa.....	89
3.4 Interlocutoras da pesquisa	93
3.5 Sistematização e análise dos dados	101
CAPÍTULO IV -DIALOGANDO COM AS PROFESSORAS SUPERVISORAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: analisando dados	104
4.1 Unidade Temática I - Estágio supervisionado: princípios teóricos e metodológicos.....	107
4.1.1 Professoras formadoras e suas concepções de estágio supervisionado	109
4.1.2 Movimento do estágio supervisionado na formação inicial de professores	116
4.2 Unidade Temática II – Situações formativas no estágio supervisionado no curso de pedagogia.....	130

4.2.1 Vivências tecidas na formação inicial: contribuições para o desenvolvimento da reflexão crítica	132
4.3 Unidade Temática III – Estágio supervisionado e o aprender a ensinar	141
4.3.1 Estágio supervisionado e reflexões sobre o ser professor	142
CONCLUSÃO	154
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	176
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	177
Apêndice B – Declaração das pesquisadoras.....	179
Apêndice C – Termo de Confidencialidade.....	181
Apêndice D – Autorização para realização da pesquisa	182
Apêndice E – Carta de Encaminhamento	183
Apêndice F – Roteiro do Memorial	184
Apêndice J – Convite para participação Rodas de Conversa	186
ANEXO (S)	187
ANEXO A - RESOLUÇÃO Nº 1264/2017 – CEPE/UEMA	188



ORIGEM DO ESTUDO



ORIGEM DO ESTUDO

Uma das coisas que realizo com maior alegria é ensinar, fazer aulas. Gosto das aulas tanto quanto gosto daquilo que ensino. Fui escolhendo devagar meu ofício e hoje tenho certeza de que não poderia fazer escolha melhor. Pode soar romântico este testemunho, quando se considera a situação em que vivem os professores no Brasil. Não penso que sou uma exceção, um caso raro. Não deixo de enfrentar limites, de querer de querer de vez em quando “largar tudo”, de ver às vezes à esperança se afastar. Entretanto, é no próprio espaço do trabalho que “esperanço” de novo, que retorno com vigor a luta, que encontro possibilidades e alternativas. Auxiliam-me nesse movimento a prática e a reflexão sobre ela, o fazer e o pensar crítico sobre ele, num exercício que mescla razão e paixão. (RIOS, 2010, p. 17).

Concordando com as palavras de Rios (2010) ao afirmar que ensinar é uma alegria e que não poderia escolher outra profissão, iniciamos esta discussão entendendo que ser docente é uma profissão como todas as profissões que necessita de envolvimento, dedicação e principalmente vontade de ajudar e contribuir para transformar o cenário educacional que vivenciamos cotidianamente.

Para isso é preciso acreditar, ter esperança e, como diz Freire (1999): “É preciso ter esperança, ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. Para fazer diferente sem esperar”. E é desta forma que tenho esperança de transformar e juntar-me aqueles que também acreditam que podem fazer diferente, e a educação o pensamento crítico reflexivo sobre o desvelar das diferentes possibilidades e limitações de cada oportunidade de esperançar.

Nesta perspectiva, a produção deste trabalho passa pela construção de uma breve narrativa cheia de esperança sobre minha formação acadêmica e pelo processo de constituição profissional como docente nas escolas de ensino fundamental, médio e ensino superior. Não posso deixar de mencionar que acho uma tarefa complexa falar de mim mesma, mais esforcei-me para resgatar as memórias da minha formação educacional e profissional.

Minha¹ história começa assim: piauiense nascida em Teresina, morando em Caxias desde criança, tornei-me parte das duas naturalidades. Teresina e Caxias são as duas cidades que transito como se fossem minha casa, são cidades vizinhas e, em cada uma dessas localidades, aprendi a gostar de coisas típicas e específicas de cada lugar.

Meu percurso na educação rumo ao magistério começou quando resolvi fazer dois cursos ao mesmo tempo, no ensino médio, um no turno matutino - antigo magistério e outro no turno vespertino - contabilidade. Na realidade, até então, não sabia bem o que queria ser quando me formasse, as oportunidades de estudo no ensino superior em Caxias, naquela época, concentravam-se na área de educação: formação de professores, objetivando atender as necessidades das escolas de Caxias e cidades circunvizinhas.

Assim, quando iniciei o Curso de Pedagogia, na Unidade de Estudos de Educação de Caxias (UEEC) este era o nome desta instituição até início da década de 90. Em 1994 a UEEC tornou-se Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC), não tinha nenhuma experiência como professora, ao contrário da maioria dos colegas de aula, que já atuavam como professores nas escolas de Caxias.

Acredito que me tornei professora num processo de relação com meus professores na universidade e com meus colegas de turma. As leituras e discussões feitas, no contexto de sala de aula, conduziam-me aos caminhos da docência. Meus professores nos incentivavam e mostravam, a mim e aos meus colegas, que seríamos os próximos professores formadores que iriam atender a nossa instituição e às escolas de ensino fundamental e médio do município de Caxias. Ao longo de minha graduação, fui construindo uma trajetória de estudos que me conduzia à profissão docente.

Dessa forma, enquanto estudante do Curso de Pedagogia iniciei, também, minhas principais experiências docentes. Primeiro como docente do ensino médio, depois como docente do ensino fundamental. Percebo que, de certa forma, o processo foi invertido. Invertido porque gostaria de iniciar meu processo de formação inicial pela educação infantil. Mas a experiência não foi negativa, aprendi muito ao transitar pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. Aos poucos trilhava por caminhos, até então, desconhecidos.

Assim, fui entendendo que a construção do ser professor é gradativa e, eu estava, enquanto professora, dando meus primeiros passos em direção ao futuro profissional docente. Tive, assim, oportunidade de conhecer e estabelecer relação entre os conhecimentos adquiridos

¹Peço licença ao leitor por usar a primeira pessoa do singular, quando me referir a fatos e vivências pessoais. No decorrer desta escrita utilizamos a primeira pessoa do plural, tendo em vista que aparecem outras vozes subsidiando nossa escrita.

na academia com a realidade vivenciada nas diferentes situações e realidades do cotidiano escolar.

À medida que amadurecia meu processo de aprendizagem, o desejo de mudar, de inovar, de reconstruir minha prática ia se consolidando e tomando novas formas, seja na maneira de refletir, seja no repensar minha atuação enquanto docente. Dessa forma, tomo como referência as palavras de Grillo (2004) ao dizer que a docência envolve o professor por completo; sua prática é resultado dos diferentes saberes adquiridos, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com a aprendizagem desse aluno, com o conhecimento, com a sociedade e sua transformação. Essa transformação passa necessariamente por esse envolvimento entre o ser e o fazer-se docente.

Nesse caminhar acadêmico, concluí o Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Maranhão UEMA/CESC. Fiz seletivo para ser professora no Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Centro de Estudos Superiores de Bacabal - Bacabal-MA. Trabalhei durante quatro anos nessa instituição, quando, então, fui aprovada em concurso para o curso de Pedagogia em Caxias, continuando, portanto, na mesma instituição. Na década de 90, fiz um curso de especialização lato sensu, em informática na educação – PUC/MG.

Em 2000, a partir de um convênio celebrado entre a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e o Instituto Latino Americano – IPLAC/CUBA, surgiu a oportunidade de fazer o sonhado mestrado. Abracei a oportunidade na perspectiva de aprender mais e continuar meu processo de formação. Neste contexto, tomo como base as palavras de Rios (1988, p. 72): “[...]. Acreditava que o curso ampliaria meus conhecimentos e me auxiliariam com recursos para qualquer atividade a que me propusesse posteriormente, uma vez que seu objetivo era capacitar para o exercício de uma reflexão sistemática”. Infelizmente, para minha tristeza e decepção, o curso não foi convalidado no Brasil, podendo meu sonho de ser mestra naquele momento.

Na condição de professora do CESC/UEMA, minha experiência docente edificava-se no estágio supervisionado, portanto, somente em escola de ensino médio – magistério, escola em que atuei durante a graduação. Foi uma experiência gratificante em que aprendi muito. Foi uma época em que estava despontando em mim o processo do aprender e o desejo de ensinar. Ser professora de estágio supervisionado representou uma grande responsabilidade, eu queria ensinar muito mais do que preencher fichas e cumprir as fases (observação, participação e regência) do estágio supervisionado. Pretendia que minhas alunas internalizassem a importância do processo de aprender e ensinar – entender o que é a docência e seu exercício.

Acessei à compreensão de que o estágio revela-se momento especial na formação docente. Revela-se espaço que viabiliza vivenciar a condição de ser professor, começando a assumir seu papel na formação de futuros professores. Cabe ressaltar, entretanto, que todas as disciplinas são importantes, e dialogam na formação integral do futuro professor. Dessa forma, tomo como referência as palavras de Lima (2003), ao dizer que o estágio supervisionado é o momento de rever nossos conceitos sobre o que é ser professor, para compreendermos seu papel e o papel da escola na sociedade.

Reafirmo, assim, a compreensão de que o ser professor é construído durante a atuação docente, na sua forma de ensinar, navegando entre conhecimentos teóricos e atividades práticas. Decorrido algum tempo como professora da UEMA/CESC, surgiu a oportunidade de trabalhar, pela primeira vez, a disciplina Estágio Supervisionado. Vivi uma experiência diferente, agora eu atuava no ensino superior, no curso de Pedagogia e meus alunos eram adultos – não eram iguais às crianças e adolescentes que eu já conhecia um pouco do ensino médio.

O estágio supervisionado tomava diferentes formas na medida da minha atuação como professora. Cada turma uma realidade, uma surpresa, um projeto, e novas formas de compreender o estágio iam se delineando. Eu contribuía com a formação dos futuros professores para atuar nas escolas de Caxias. O sentimento sempre foi de que o estágio supervisionado é um componente formativo importante e que a responsabilidade aumentava cada dia. Foi uma experiência diferente, porque cada experiência é ímpar, porque cada momento vivenciado como professora de estágio supervisionado também tem suas singularidades.

No contexto de minha trajetória de formação e de atuação profissional, o viés que conduz à formação docente, assim como o interesse em compreender o estágio supervisionado como componente formativo sempre se fez presente nos meus questionamentos e foi se organizando, gradativamente, na medida em que eu desenvolvia projetos de extensão na escola campo de estágio, estabelecendo parceria entre escola e universidade.

Entendo estágio supervisionado, enquanto componente formativo, que contribui significativamente no processo de formação de todos que se envolvem nessa seara educativa – alunos estagiários, professor supervisor de estágio, professor da escola campo e alunos da escola campo, como oportunidade de aprender juntos, construindo conhecimentos e tecendo reflexões acerca de suas práticas e de suas aprendizagens.

Assim, com o intuito de delinear, descritiva e reflexivamente os caminhos percorridos, durante minha jornada acadêmica, evidenciando dificuldades, expectativas e modos de acontecimentos da construção do ser professor, nasceu em mim o interesse em

realizar uma pesquisa sobre o estágio supervisionado. Abracei essa possibilidade quando entendi que era preciso voltar a estudar e que o mestrado que eu havia cursado há dez anos, não estava atendendo minhas expectativas em termos de aquisição e produção de novos conhecimentos no entorno da formação de professores, assim como, no que concerne a estudos de formação continuada. Sou consciente que o complexo desafio de ser professor é estar sempre em constante formação.

Diante da necessidade de produzir novos saberes, novas formas de ensinar, eu precisava dar continuidade a minha formação e um novo mestrado abriria caminhos para estas possibilidades emergentes. Em 2010, tentei, sem êxito, ingressar no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, PPGEd/UFPI; em 2011, na segunda tentativa, fui aprovada no mesmo programa. Para mim, uma grande vitória o que parecia impossível tornava-se realidade. Iniciava-se, em minha vida, a construção de uma nova história. Eu seria mestre pela Universidade Federal do Piauí - UFPI.

O mestrado foi uma experiência edificante, inovadora e que contribuiu para meu crescimento profissional, foi o momento em que, realmente, ingressei no universo da pesquisa. Até então minhas experiências, no âmbito da pesquisa acadêmica, estavam concentradas apenas nos projetos de iniciação científica.

A sensação é de que existia uma lacuna na minha formação e a necessidade de aprender mais para poder ensinar melhor, para enriquecer meus conhecimentos, complementando desta forma, meu processo de construção profissional. Foi desafiador, reconheço; muitas vezes parecia impossível de alcançar tão almejado intento. O fato é que pude contar com bons professores nesse processo de formação. Professores que me conduziram e ensinaram o que realmente era pesquisa. Assim, fizemos pesquisa, vivenciando seus entornos e seus contornos. À medida que eram delineados os caminhos que precisava percorrer na construção de minha investigação no mestrado em educação, eu ia aprendendo e tecendo mudanças na minha forma de aprender e ensinar. Sentia o despertar da curiosidade e do entendimento de que eu precisava estudar mais.

Em 2013, adquiri o título de Mestra em Educação após apresentar dissertação intitulada: O estágio supervisionado na formação do pedagogo: saberes e fazeres construídos no espaço da sala de aula. Naquele momento, minha pesquisa voltava-se para os alunos de estágio supervisionado e tinha como objetivo geral: investigar o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – CESC, na perspectiva de análise dos saberes e fazeres construídos na regência de classe.

Mediante os resultados da pesquisa e conclusão do curso, outros questionamentos e inquietações foram emergindo, dando margem a novas lacunas que me deixaram cheia de dúvidas e vontade de realizar estudos que pudessem atender as necessidades de saber, de entender, de conhecer e de buscar respostas para as questões que surgiam, sentia-me incompleta, queria saber mais.

Essas inquietações são inerentes àqueles que se envolvem com pesquisa. Segundo Freire (2011), não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, diz esse autor, continuo buscando, num processo de curiosidade. Logo, ensino porque busco, porque indago e me indago. Educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e para comunicar o novo. O professor precisa assumir seu papel de pessoa curiosa, de pesquisador que está sempre buscando respostas para o que não conhece. Essas inquietações é que conduzem e fomentam a busca pelo conhecimento, porque a sala de aula e a escola são campos frutíferos de pesquisa.

Com o propósito, pois, de buscar respostas para minhas indagações, ingressei na 6ª turma de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa: formação docente e prática educativa. Dessa vez com objetivos de investigação voltados para o professor supervisor de estágio supervisionado. Obtive sucesso nessa empreitada e tornei-me aluna do Programa de doutorado da UFPI, segui ampliando minha formação continuada.

Com base em estudos preliminares sobre Estágio Supervisionado estabeleci a seguinte Questão Problema: Que experiências formativas são propostas no estágio supervisionado, na formação inicial de professores, no curso de Pedagogia, na perspectiva do aprender a ensinar? A partir deste questionamento, defini como objetivo geral: Analisar as experiências formativas tecidas no estágio supervisionado, na formação inicial de professores, no curso de Pedagogia, na perspectiva do aprender a ensinar.

Considerando o exposto, o objeto de estudo encontra-se assim estruturado: experiências formativas no estágio supervisionado na perspectiva do aprender a ensinar. Diante desse cenário investigativo, defendo a Tese de que os professores supervisores apontam o estágio supervisionado como componente formativo que precisa ser repensado e replanejado enquanto componente crítico reflexivo do processo de aprender a ensinar.

A partir do objetivo do estudo estabeleci as seguintes questões norteadoras:

- Que princípios teóricos metodológicos orientam o estágio supervisionado no processo formativo do aluno estagiário, no curso de Pedagogia da UEMA?

- Como se configuram as experiências formativas no âmbito do estágio supervisionado na formação inicial, no curso de Pedagogia?
- O que dizem os professores formadores sobre o aprender a ensinar no estágio supervisionado?

A opção por trabalhar com os professores supervisores de estágio supervisionado surgiu como possibilidade de conhecer sua trajetória formativa e a construção do ser professor de estágio supervisionado. Para tanto, decidi investigar as vivências e as contribuições para a formação inicial dos futuros professores, na busca de compreender o que pensam os professores sobre sua formação e sobre a formação de seus alunos. Essas inquietações advêm de minhas experiências e vivências enquanto professora de estágio supervisionado e da necessidade de fortalecer minha prática docente nesse âmbito, tendo em vista que, à proporção que o processo de formação vai se solidificando, vão também se cristalizando novas habilidades pedagógicas.

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio das seguintes técnicas: rodas de conversas e memorial docente da formação profissional do estágio supervisionado. Os dados foram produzidos no segundo semestre de 2016. A pesquisa tem como cenário o Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC/UEMA, e como interlocutoras quatro professoras de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA.

A crença é de que as narrativas das professoras formadoras contribuem para reflexão crítica sobre o Estágio Supervisionado, ressignificando os processos formativos do curso de Pedagogia do CESC/UEMA. Desta forma, o estudo utiliza a pesquisa autobiográfica com ênfase nas narrativas. Entendo que a pesquisa qualitativa com ênfase na narrativa como recurso metodológico de investigação tem sido muito utilizada nas pesquisas educacionais, principalmente nas dissertações, teses, artigos científicos que se referem tanto a professores em processo de formação como àqueles que já atuam no magistério. Essas considerações indicam que as narrativas contribuem para que os professores manifestem e veiculem suas histórias de vida em suas narratividades formativas, incluindo o pessoal e o profissional.

Essa é uma possibilidade de relatar os fatos vividos pelos sujeitos. As narrativas possibilitam a reconstrução da trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Durante essa reconstrução, fatos, emoções e sentimentos esquecidos, adormecidos ou simplesmente guardados podem vir à tona, viabilizando ao narrador, refletir sobre sua vida, sobre sua história. Na verdade, a narrativa nem sempre expressa a realidade vivenciada. Ao narrar um fato o narrador pode omitir ou relatar a história realmente como aconteceu. Muitas histórias podem ser reinventadas ou reconstruídas durante as narrativas. Elas são uma possibilidade de reconstrução dos fatos guardados na memória, como assim refere Cunha (1997).

Nesse contexto, a pesquisa narrativa se constitui neste estudo como um processo crítico-reflexivo importante, porque se propôs revelar experiências formativas dos professores de estágio supervisionado, que através dos seus relatos permitem compreender os avanços e retrocessos da construção do ser professor de estágio supervisionado, evidenciando que esses também passam por um processo de formação.

O Memorial de formação de professores – um mecanismo da tipologia da pesquisa qualitativa que focaliza as contribuições do processo de rememoração na formação de professores. Ao escrever, o narrador marca um encontro consigo, com suas memórias, imprimindo reflexões profundas sobre sua vida, suas práticas e sua história. O memorial de formação de um profissional, de um professor, é uma forma de entender e realizar o resgate das memórias permitindo a reconstrução de uma trajetória profissional, pessoal ou social.

Quando da entrega dos materiais de suporte e orientação, aos supervisores, para tessitura dos memoriais, as supervisoras de estágio supervisionado, que são as interlocutoras da pesquisa, expliquei sobre a importância da produção dos memoriais do estágio supervisionado para a pesquisa, enfatizando a relevância da contribuição que cada um daria ao produzir o memorial de formação para sua própria formação.

Outro dispositivo de produção de dados, trata-se da roda de conversa que consiste na criação de espaços de diálogo que proporciona aos participantes uma aproximação no sentido de debater determinado assunto, previamente organizado ou não. Seus participantes podem convergir ou não acerca das ideias discutidas. Nesta pesquisa, as rodas de conversa constituíram-se em momentos em que os professores do curso de Pedagogia – disciplina Estágio Supervisionado, puderam se expressar, socializar conhecimentos, relativos à vida profissional e, prioritariamente, dialogar com o estágio supervisionado, tendo sempre um eixo diretor, estabelecido para condição de cada roda.

Segundo Silva (2013), a roda de conversa possibilita a abertura de espaços de encontros, de discussões, de socialização de conhecimentos, de trocas de experiências vivenciadas, construídas durante a docência, objetivando a instrumentalização dos professores para lidarem com as complexidades do cotidiano na sala de aula. As rodas de conversa proporcionam discussões que favoreceram o processo de reflexão e de buscas de alternativas, contribuindo para otimizar as questões relativas ao estágio supervisionado, enquanto processo formativo.

No que concerne à construção do aporte teórico metodológico que subsidia a pesquisa, que ilumina as reflexões empreendidas, este se encontra assim estruturado, por eixos discursivos e respectivos autores: Estágio Supervisionado: Pimenta e Lima (2004), Buriolla (2011), Rios (2010), Mendes (2006, 2013, 2014), Brito (2011), Piconez (2007), Pacheco e

Flores (1999). Metodologia: Minayo (2007), Passeggi e Souza (2008), Josso (1988, 2004), Lima (2011), Brito (2011), Ferrarotti (2010), Bardin (2009) e Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999).

No decorrer do processo de escrita surgiu a necessidade de ampliar os estudos obtidos sobre o estágio supervisionado no contexto do processo formativo, momento em que decidi buscar apoio nas produções científicas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio das dissertações de mestrado e teses de doutorado. Neste contexto, realizei o estado da arte delimitando um espaço de tempo de cinco anos (2012 a 2016).

O *site* da Capes dispõe das produções em nível de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado. Procurei delinear um panorama com pesquisas relacionadas ao estágio supervisionado, constatando que sobre essa temática constam muitas pesquisas. Quando acionados os descritores estágio supervisionado e formação de professores obtive volume de trabalho com esses temas, em diferentes licenciaturas. Busquei, então, utilizar outras variações, por exemplo, com as temáticas, professor supervisor, estágio supervisionado e ensino, e o estágio supervisionado no curso de Pedagogia, a propósito ressaltamos que à medida que buscava fazer essas articulações entre os termos, o número de produções diminuía consideravelmente.

Ao realizar a leitura dos resumos consultados, percebi que quando se trata de pesquisas voltadas para o trabalho do professor supervisor de estágio e para sua atuação como formador de professores, o número de pesquisas nessas vertentes ainda são bastantes reduzidas, demonstrando que esse tema ainda necessita de estudos. Cito alguns trabalhos encontrados com essa temática: Araújo (2015), Maciel (2015) e Souza (2006), que foram tomados como referência tendo em vista a atualidade de suas discussões sobre o estágio supervisionado, interligando-o com a formação de professores.

Realizei, também, consultas ao Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Piauí – UFPI, cujo *site* dispõe das produções em nível de mestrado e doutorado, delimitando como marco para pesquisa os anos de 2013 a 2016, na intenção de obter informações a respeito de pesquisas realizadas com estágio supervisionado. Constatei que o estágio supervisionado é foco de investigação de pesquisadores interessados nesta temática demonstrando a relevância da pesquisa.

Entretanto, quando o foco voltou-se para o estágio supervisionado e o aprender a ensinar sob a ótica do supervisor do referido estágio, poucas produções foram encontradas discutindo este conteúdo. A maneira como as dissertações e teses estão cadastradas no PPGEd/UFPI não

possibilita a utilização e combinações de palavras-chave, razão por que a referida consulta tornou-se resumida ou mesmo limitada

Dessa forma, voltei-me por buscar temas cadastrados no site durante o mesmo período (2013-2016), encontrando os seguintes trabalhos: Reis (2013): discute o estágio supervisionado como locus formativo: diálogo entre o professor experiente e o professor em formação, delinea como objetivo geral de sua dissertação: investigar a atuação de professores da Escola Campo de Estágio na formação inicial de futuros professores; Silva (2013): pesquisou o tema: O estágio supervisionado na formação do pedagogo: saberes e fazeres construídos no espaço da sala de aula, tendo como objetivo geral: investigar o estágio supervisionado do curso de Pedagogia – CESC, na perspectiva de análise dos saberes e fazeres construídos na regência de classe; Maciel (2015) investigou as aprendizagens docentes de professores supervisores de estágio, desvendando horizontes formativos, com o seguinte objetivo geral: investigar a experiência supervisiva no estágio supervisionado, como fonte de aprendizagem docente para o professor supervisor, tendo como interlocutores quatro professores das licenciaturas específicas (Matemática, Física, Química e Biologia).

Cavalcanti (2016) apresenta dissertação com o tema: O estágio supervisionado e a construção dos saberes docentes no âmbito da educação a distância da UFPI. A autora delinea como objetivo geral compreender como ocorre o Estágio Supervisionado na formação do licenciando na modalidade a distância e suas implicações na construção dos saberes docentes; Souza (2006) defendeu tese com o tema: O estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto de formação de professores. Em sua pesquisa, a autora estabeleceu como objetivo geral: analisar o estágio curricular supervisionado como espaço de construção e (re)construção de saberes docentes no contexto da formação inicial de professores no curso de Pedagogia.

No conjunto, essas pesquisas evidenciam a importância do estágio supervisionado como componente formativo, trazendo à baila discussões sobre a formação de professores. As dissertações e tese utilizaram como metodologia a pesquisa narrativa e tiveram como interlocutores professores da escola campo de estágio e alunos estagiários do curso de pedagogia. Nenhum desses estudos voltou-se para o trabalho do professor supervisor de estágio supervisionado no curso de Pedagogia.

Desta forma, vale destacar a relevância desta investigação para o Programa de Pós-Graduação PPGEd/ UFPI, para a Universidade Estadual do Maranhão/UEMA – Centro de Estudos Superiores de Caxias/CESC. Entre outros aspectos, esta pesquisa possui relevância acadêmica e social e se caracteriza como inovadora por contribuir significativamente com

estudiosos e pesquisadores interessados em investigar a temática, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos que poderão proporcionar reflexões sobre o processo formativo no estágio supervisionado.

Esta Tese encontra-se, assim, estruturada: introdução, denominada origem do estudo, quatro capítulos distribuídos entre teoria, metodologia e análise de dados e o capítulo das conclusões de estudo. Nas considerações iniciais retratamos a origem do estudo, contextualizamos o objeto de estudo seguido dos interesses que levaram à escolha do tema, assim como, apresentamos o problema de pesquisa, a tese defendida, o objetivo geral, as questões norteadoras e um breve recorte do estado da arte no tocante ao objeto investigado.

O Capítulo I – Formação inicial de professores: dos conceitos e dos paradigmas tece sobre a formação inicial de professores e a produção do conhecimento profissional, curso de Pedagogia como lócus da formação de professores, discutimos acerca dos estudos que permeiam a formação inicial e a necessidade do entendimento que o homem – o professor é um ser inacabado, realçando que a necessidade de aprender faz parte de sua formação.

O Capítulo II – Estágio supervisionado e a formação de professores: entre tensões e possibilidades, tece reflexões sobre a prática docente, estágio supervisionado na formação de professores: de atividade burocrática às aprendizagens docentes para ensinar, estágio supervisionado e a reflexão sobre a prática docente e estágio supervisionado no curso de Pedagogia.

O Capítulo III – A pesquisa e seu *design* metodológico, o delineamento da pesquisa, tendo a pesquisa narrativa como opção metodológica, técnicas para produção de dados: o memorial, as rodas de conversa, o contexto empírico da pesquisa, a análise dos dados e os interlocutores que contribuiriam com a pesquisa e a processualidade da análise de dados.

O Capítulo IV – Dialogando com as professoras supervisoras de estágio supervisionado: analisando dados – delinea e aloca as unidades de análise. Unidade I: Estágio supervisionado: princípios teóricos e metodológicos; professoras formadoras e suas concepções de estágio supervisionado; movimento do estágio supervisionado na formação inicial de professores. Unidade de análise II: Situações formativas no estágio supervisionado no curso de pedagogia; vivências tecidas na formação inicial: contribuições na construção para o desenvolvimento da reflexão crítica. Unidade de análise III: Estágio supervisionado e o aprender a ensinar; estágio supervisionado e as reflexões sobre o ser professor.

A conclusão evidencia os resultados da pesquisa, as constatações e contribuições, que o trabalho oferece aos pesquisadores interessados neste tema. Deixa clara a relevância da investigação, bem como as possibilidades de aprofundamento de estudos sobre essa temática.



CAPÍTULO I
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
dos conceitos e dos paradigmas



CAPÍTULO I

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: dos conceitos e dos paradigmas

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 41)

Como denota a epígrafe de abertura deste capítulo, a formação é processual, portanto, não se esgota na formação inicial requerendo prosseguimento contínuo de estudos que responda às necessidades de aprofundamento de conhecimentos do próprio sujeito em processo de formação.

Diante dessas considerações, comporta ponderar que a fertilidade das discussões sobre a formação de professores nos leva a refletir e desenvolver uma visão mais acurada sobre a relevância desta temática, considerando que é um tema que evidencia a necessidade de estudos aprofundados e que provoque discussões e reflexões.

Ao discutirmos o tema formação de professores voltamos nossa atenção para a sociedade contemporânea que vivencia um processo acelerado de constantes transformações em diversos setores – econômico, político, social e cultural – e a educação, que está diretamente atrelada a essas mudanças, precisa acompanhar essas transformações proporcionando melhorias na educação e, conseqüentemente, na sociedade.

A realidade que se afigura neste século XXI é que os debates sobre a formação de professores têm se intensificado amplamente, evidenciando a necessidade de discutir os processos formativos ocorridos nos cenários de vida formativa, profissional e de prática docente. Quando se trata de formação, esse é um tema que requer atenção e tem como foco central a melhoria do trabalho educacional, voltado para uma prática crítica reflexiva.

A formação de professores, a rigor, partiu da necessidade de crescimento profissional pessoal e individual e de um modo discutir, analisar e refletir sobre as experiências vivenciadas em diferentes contextos como forma de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional. Neste contexto, Alarcão (2007) refere que na mesma lógica das capacidades e das atitudes que pretende desenvolver nos seus alunos, o professor também tem de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional.

Esse entendimento leva à compreensão de que o ser humano é um ser inacabado e por isto em constante processo de construção de conhecimentos e de aprendizados. Sobre esse inacabamento do homem, Freire (2011) relata: gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. Nessa perspectiva, a busca do aprender a ser professor é a busca daquele que entende que o aprender é um processo inesgotável e que a formação precisa ser contínua tendo, dessa forma, necessidade de conhecer sempre mais, entendendo que ensinar não é só transmitir conhecimentos, transcende essa compreensão, apontando para a mediação do conhecimento, a produção do conhecimento, a troca de conhecimentos.

Os questionamentos que fazem parte da formação de professores nos conduzem a refletir sobre a necessidade de rever os processos formativos evidenciando que a formação é contínua, tornando necessária a ampliação constante das aprendizagens e dos conhecimentos profissionais a fim de que o ensino, seja na universidade, seja em outros cenários escolares, não se revele descontextualizado, nem fuja das práticas concretas vivenciadas cotidianamente pelos professores, mas que seja enriquecido com a problemática do cotidiano escolar, da realidade sociopolítica e cultural que envolve essa cotidianidade.

Dizemos, pois, que o exercício do aprender e do ensinar é um movimento contínuo que necessita de retroalimentação e de ampliação constante em torno do processo formativo. Nesse sentido, comporta apoiar-se nos dizeres de Brito (2015, p. 2):

A formação de professores tem provocado muitos estudos e questionamentos que indicam a necessidade de revisitação dos processos formativos na perspectiva de formar um profissional capaz de compreender que sua atividade não se resume à transmissão de conhecimentos e que o exercício da profissão docente exige aprendizagens permanentes, haja vista o acelerado avanço do conhecimento. Sem dúvida, o conhecimento da formação inicial é importante, mas as práticas de ensinar mostram que os professores necessitam ampliar suas aprendizagens e seus conhecimentos profissionais.

Os professores com seus saberes, conhecimentos e experiências enfrentam os desafios educacionais que se apresentam diante desse novo contexto, contribuindo com a complexa tarefa de socializar conhecimentos, melhorando a qualidade da educação oferecida à sociedade. Embora os cursos de formação de professores estejam oportunizando significativas transformações na educação, através da formação inicial e continuada de professores, ainda existe uma visível lacuna, cujo espaço vai se cristalizando no processo de formação e que precisa ser repensada e transformada em novas formas de aprender a ensinar. A universidade é

um dos lócus de produção e de socialização de conhecimentos sistematizados, esses conhecimentos devem conduzir todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem a uma formação inicial e contínua de reflexões críticas que possam contribuir com a transformação social.

Discutir formação nos impulsiona, inicialmente, a entender o que dizem alguns teóricos sobre esse conceito. Segundo Donato (2002, p. 138), no sentido etimológico, formação vem do latim *formare*, que, “[...] como verbo intransitivo, coloca-se em formação, como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa [...]”. Na sua diversidade e plasticidade, as conceptualizações tecidas sobre formação, a rigor, nos conduzem a entender que formação é uma processualidade, um continuum, portanto, com função permanente. A formação é um processo singular e plural. Na sua singularidade remete ao sujeito e suas aprendizagens, uma ação vital de construção de si próprio (PINEAU, 1983), que comparativamente se transmuta em figura com vários vértices, viabilizando o processo intercomunicativo natural do ser humano e, por extensão, do ser professor. Em sua pluralidade, a formação deixa entrever, explícita ou implicitamente, a sincronicidade e a diacronicidade que atravessamos os percursos de vida do professor, ponto que [...] “firmou-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (MOITA, 1995, p. 113). Veiga (2009), em suas considerações sobre formação, diz que o processo de formação é multifacetado, plural; tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo e desenvolve-se num contexto de coletividade.

Segundo García (1999, p. 11), são três os fatores que influenciam e decidem sobre a importância da formação na sociedade atual: o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia. É a sociedade tecnocientífica incidindo diretamente na escola, aumentando o desafio de torná-la uma conquista democrática efetiva. Os desafios gerados pelas mudanças nos remetem a novas discussões sobre a formação de professores.

Para esse autor, a formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de ampliar o nível de qualidade educacional no que concerne a alunos, professores e sociedade em geral.

Assim é que, dentre outras definições, Santos (2017, p. 78) refere que “a formação é um conjunto de conhecimentos, competência e habilidades vinculadas à profissão”. Nessa mesma direção, Pacheco e Flores (1999, p. 9) referem que “a formação de professores é uma formação

profissional, que coloca de lado a discussão sobre o ensino como profissão, para colocar o sujeito perante uma formação com finalidade concreta que exercerão a atividade de ensino na sua concretude cotidiana”. O que fica evidente na fala destes teóricos que a formação é uma necessidade concreta inerente a profissão

Entendemos que os debates que giram em torno da formação de professores convergem para a necessidade de formar profissionais comprometidos com a formação acadêmica e com a necessidade de refletir sobre a sua prática, contribuindo, dessa forma, para que se operem as necessárias mudanças sociais, ancoradas na construção do pensamento crítico reflexivo. Embora a formação docente seja uma atividade que parte das necessidades individuais não quer, necessariamente, dizer que se caracterize ou se converta em uma atividade individual, visto que deve ser coletiva e partilhada, estabelecendo articulação entre a formação profissional e pessoal.

Neste contexto, as discussões e preocupações que permeiam a construção deste capítulo conduzem à revisitação teórica acerca da formação de professores e dos processos formativos, que fazem parte dessa formação, e que têm sido aprofundadas, contextualizadas, ampliadas e repensadas ao longo de mais de setenta anos, em todo país por vários teóricos envolvidos com o processo educativo. As questões voltadas para a formação de professores e a trajetória de sua construção formativa, ainda, têm muito a oferecer aos pesquisadores que se voltam para essa temática em busca de alternativas que contribuam com as práticas de ensinar e com os conhecimentos profissionais relativos ao estágio supervisionado e à prática docente.

É preciso realizar ainda, muitas pesquisas, estudos e reflexões sobre a complexa tarefa da formação do profissional na educação. Entendemos que seja necessária uma série de fatores que contribua para a realização da referida tarefa, de modo que possa construir caminhos que conduzam a reflexões sobre a valorização, condições de trabalho e dificuldades enfrentadas pelo docente, contribuindo, inclusive, para ampliação de seus saberes e fazeres no decorrer de sua trajetória profissional.

Essas mudanças e dificuldades estão diretamente relacionadas com o processo de formação evidenciando, assim, a necessidade de que sejam repensadas e rediscutidas a formação desse profissional. Tomando como base as palavras de Pimenta (2012), ao referir-se à atuação do professor na sociedade contemporânea, novas exigências são postas ao trabalho do professor, que embora tenha uma carga bem extensa de trabalho, é posto diante de situações e cobranças que deveriam ser assumidas pela família como por exemplo: respeito ao próximo, às regras de convivência, solidariedade.

A sociedade exige que o professor assuma o papel de responsável pela educação dos jovens que estão no interior da escola. Atribui ao professor e à escola o papel de pai, mãe, padre,

psicólogo e espera que ele responda as necessidades de afeto, sanando os problemas de violência, drogas, indisciplina, resolvendo todos os problemas que permeiam a vida dos alunos no contexto da escola. Temos clareza que esse não é papel do professor, nem da escola e que essas cobranças interferem no processo de construção do conhecimento do aluno e na relação professor aluno. O professor é responsabilizado pela educação e por ações que são também de responsabilidade da família.

Alguns valores – éticos e morais foram substituídos, ou deixados de lado, provocando um vácuo na formação do homem na sociedade do conhecimento. É neste contexto contraditório, carregado de valores invertidos – como falta de respeito, que o professor atua e precisa conduzir sua formação, sua prática e a formação de seus alunos por caminhos salutares, deixando claro que o processo de formação vai além da acumulação de cursos, mas que é contínuo e envolve competência técnica e compromisso político.

A convivência dessa visão conceptual e de entornos teóricos conduzem a Nóvoa (1995), ao dizer que a formação não se constrói apenas pela acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas também através de trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e sobre a (re)construção permanente e sobre a valorização dos saberes da experiência, reforçando que o processo de formação é contínuo e compreende uma série de etapas de investimento pessoal, construído ao longo de uma trajetória que envolve compromisso, diferentes saberes, sensibilidade, exercício constante e criatividade para resolver as diferentes situações que acontecem no contexto escolar.

O professor é alguém que detém conhecimentos, valores e experiências e contribui de maneira significativa com a qualidade da educação. Desta forma, o êxito do profissional assenta-se em sua capacidade para manejar situações concretas do cotidiano e resolver problemas práticos mediante a integração “inteligente e criativa” do conhecimento e da técnica.

A escola e a sala de aula são espaços de produção e de socialização de conhecimentos. Professores e alunos realizam o processo de ensinar e aprender. Os desafios postos pela sociedade e pela escola nos conduzem a reflexões sobre o papel do professor nesta sociedade que exige da escola e do professor, tarefas que vão além dos objetivos propostos pela formação desse professor. A sala de aula é um campo vasto de aprendizagem, de construção de conhecimentos e de constantes inovações que acontecem no cotidiano escolar. O professor faz parte desse contexto e precisa analisar as diferentes situações da prática social de ensinar. Pimenta e Lima (2004) acrescentam que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica e está impregnado de intencionalidade.

Nas reflexões de Zabalza (2014), fica evidenciada a necessidade de ressignificar o trabalho realizado pelo professor nesse contexto complexo, contraditório, carregado de conflitos de valores e de interpretações. O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, e exige opções éticas e políticas.

Para ressignificar o trabalho do professor é necessário repensar os cursos de formação de professores, mobilizando e articulando conhecimentos que abarquem as dimensões técnicas, humanas, político social do trabalho docente, buscando compreender e atender a realidade vivenciada pelo aluno cotidianamente. Segundo Brito (2015, p. 3):

É possível inferirmos que os professores não podem ser formados de modo assistemático, de qualquer jeito. A formação inicial é responsável por um repertório de conhecimentos que os professores mobilizam e articulam no cotidiano da profissão. Trata-se de conhecimentos que abarcam diferentes dimensões do trabalho docente (técnica, humana e político social).

Repensar a formação inicial de professores, tendo como base o processo de aprender a ensinar é uma necessidade premente e basilar para otimizar as práticas pedagógicas. Essa base deve ser construída fundamentada em conhecimentos sólidos que favoreçam as diferentes dimensões do trabalho docente.

Sobre a compreensão de formação de professores é como diz Formosinho (2009, p. 94) sobre a docência: “[...] Em primeiro lugar à docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, em observação do comportamento dos nossos professores”. Esse é o entendimento que nos leva a refletir sobre a prática do ser professor, visto que a construção do ser professor é processual, passa por modificações, mas igualmente, necessita de revitalização exigindo que o professor mobilize conhecimentos e experiências na busca de soluções para problemas referentes à educação, à escola, ao professor e aos alunos. A formação do professor passa pela coerência entre os conteúdos estudados e a prática vivenciada, fazendo emergir exemplos que poderão ser seguidos por seus alunos, incentivando a criatividade e autonomia de cada um, ampliando dessa forma as oportunidades de articulação entre os conhecimentos teóricos e a realidade a ser vivenciada no cotidiano escolar.

Nesse contexto de formação de professores, tomamos como foco de discussão, na presente pesquisa, o estágio supervisionado sob a ótica do professor supervisor de estágio, por entender que este é um tema que ainda carece de estudos. Várias discussões retratam o estágio supervisionado como essencial no processo de construção do ser professor como importante

atividade formativa de ensinar/aprender, atender as exigências voltadas para a formação do professor.

A palavra paradigma tem sua origem do grego *parádeigma* que significa modelo ou padrão. Segundo Kuhn (2001, p. 13) paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Os paradigmas consubstanciam as mudanças que ocorrem ao longo de transformações por que passam uma geração, uma comunidade, uma sociedade.

Entendemos que os paradigmas de formação passam pela reflexão sobre os modelos de formação e que a ruptura de paradigmas implica desafios e inovações. Para Behrens (2005, p. 17), “[...] pensar na educação implica refletir sobre os paradigmas que caracterizam o século XX e a projeção das mudanças paradigmáticas no início do século XXI”. Os paradigmas são necessários e vão sofrendo alterações ao longo da história, possibilitando a organização da sociedade e da comunidade científica.

De acordo com Behrens (2005, p. 29) “[...] a ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, para os quais os pressupostos vigentes na ciência não conseguem soluções”. A necessidade de mudança de paradigmas surge desde o início do século XX que é muito influenciado pelo método cartesiano e pela necessidade de superar a racionalidade científica que influenciou impactos na ciência e na educação.

Ao tecer considerações sobre os paradigmas de formação Alarcão (2007) diz: os “paradigmas de formação” são estudos que tecem reflexões sobre os modelos de formação e as características da educação tradicional e pós-moderna e sobre a influência que exercem na construção de um novo paradigma. Desta forma a autora apresenta dois paradigmas: o paradigma tradicional e em oposição ao paradigma tradicional o paradigma pós moderno.

Behrens (2005) apresenta os paradigmas inovadores e conservadores enfatizando as abordagens: tradicional, escolanovista e tecnicista e o paradigma emergente. Considerando as ideias apresentadas sobre os paradigmas, bem como os aspectos conceituais para análise da formação de professores, recorreremos às orientações conceituais de Pacheco e Flores (1999) para analisar os paradigmas que orientam a formação inicial de professores.

Os paradigmas da ciência influenciam todas as áreas do conhecimento e determinam a formação das concepções de homem, sociedade e da visão de mundo. Nesta perspectiva, os professores são influenciados pelos paradigmas da sua própria formação, que, em decorrência, incidem na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Pacheco e Flores (1999) analisam os paradigmas de formação de professores e referem-se aos estudos de Zeichner (1993), ao propor quatro tipologias de paradigmas de formação (paradigma tradicional/artesanal, paradigma condutista/comportamentalista, paradigma personalista e paradigma da indagação). Neste estudo optamos por discorrer a respeito das ideias desse autor, enfatizando o papel do professor, a concepção de formação de professores e de ensino.

O paradigma tradicional propõe uma formação centrada no conhecimento do conteúdo a ser ensinado, complementada pela aprendizagem prática na escola. Neste paradigma, o professor é um especialista da matéria escolar e as aprendizagens da experiência são supervalorizadas. Segundo Zeichner e Liston (1990 apud PACHECO; FLORES, 1999), a formação acentua o papel do professor enquanto acadêmico e especialista da matéria escolar, considerando que a formação pedagógica tem uma “[...] qualidade intelectual supostamente inferior”. O saber de uma disciplina é o suficiente para saber ensinar, chega-se a professor pela acumulação da experiência, sobretudo, por ensaio-erro.

De acordo com essa tendência, o currículo é linear, prevalecendo uma abordagem enciclopédica da docência que resulta no distanciamento entre teoria e prática e na reprodução acrítica do conhecimento. A relação professor e aluno ocorre sem perspectiva de diálogo. O professor é o único detentor de conhecimentos e o aluno mero expectador de aprendizagens, cuja função é de escutar, decorar e repetir informações.

Para Pacheco e Flores (1999), o paradigma condutista/comportamentalista (ou da tradição de eficiência social), a formação de professores fundamenta-se no estudo científico do ensino e na existência de uma correlação direta entre a conduta do professor e a aprendizagem do aluno, razão pela qual torna-se necessário clarificar os objetivos e organizar os programas que ensinem o professor a comportar-se nas mais variadas e estandardizadas situações de ensino aprendizagem.

Nesse paradigma, a formação de professores é vista como treinamento ou capacitação, o ensino realiza-se através de módulos estanques, desenvolvidas por ciclos em busca do melhoramento e atualização periódica de profissionais por meio de cursos ou palestras. Tais treinamentos têm como foco a qualificação para repetir tarefas.

Para essa tendência, que se filia às correntes condutistas, a eficiência docente depende de programas de microensino que têm por finalidade principal o treino de competências específicas com vistas a um desempenho ideal e ao reforço da dimensão tecnológica da formação, sendo que o mais importante nessa tendência são os meios. Alunos e professores são executores de tarefas pré-determinadas.

Segundo Pacheco e Flores (1999), o professor é, portanto, encarado como um técnico cujo papel consiste em executar um conjunto de competências previamente adquiridas. Nessa lógica, a formação – training – é concebida como um processo meramente aquisitivo de um repertório de destrezas necessárias para o desempenho da profissão. O professor é visto como multiplicador e recebe o treinamento com função de repassar os conteúdos aprendidos para seus colegas, fazendo novos multiplicadores.

Uma concepção menos técnica e mais deliberativa dessa tradição social tem surgido nos últimos anos, colocando a ênfase da formação no treino de capacidades de simulação feitas em computador dentro de uma concepção de professor como decisor. “Esse treinamento caracteriza-se por propostas estanques, em blocos, oferecidas de maneira complementar ou desenvolvidas por ciclos em busca do melhoramento e atualização periódica de profissionais por meio de cursos ou palestras” (BEHRENS, 2007, p. 443). Tais treinamentos tiveram como foco a qualificação para repetir tarefas.

O paradigma personalista (ou tradição desenvolvimentalista), segundo Pacheco e Flores (1999) e Zeichner (1993), aponta para o desenvolvimento pessoal do formando e pressupõe um currículo formativo mais flexível do que nos paradigmas anteriores. A formação implica um processo de maturidade psicológica, pelo que requer a participação ativa do sujeito que se forma, bem como a consideração das suas necessidades e preocupações.

Como salientam Zeichner e Liston (1990, p. 07) “[...] A ideia de que é a ordem do desenvolvimento do aluno que fornece as bases para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas como aos seus professores” constitui a característica principal desta tendência.

O ensino, de acordo com esse paradigma, ultrapassa o âmbito da conduta para ser analisado nas vertentes social, cognitiva e moral. A formação de professores proporciona o desenvolvimento individual do futuro professor que lhe permite enfrentar as situações didáticas. O formando, com suas idiosincrasias e o seu mundo naturalista e humano, jamais pode ser analisado a partir de uma formação meramente técnica.

Convém salientar que esta tradição reconhece em três versões: formação progressiva, centrada no aluno; formação humanista; formação personalizada. A tendência progressiva tem como critério de formação o estudo do aluno e o desenvolvimento de atitudes de interrogação, atitudes criativas e de espírito aberto.

Entendemos que este paradigma a formação de professores, objetiva uma educação humanizadora capaz de reconhecer o homem como ser principal de qualquer instituição. Alunos

e professores mantem uma relação amigável, o professor aprende na medida que ensina e o aluno é um sujeito ativo no processo educativo.

O paradigma orientado para a indagação (ou tradição de reconstrução social), concebido como alternativa aos paradigmas anteriores, parte de uma concepção de escola e de professor como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana.

No que concerne a esta tendência ela aglutina vários movimentos, mais ou menos crítico e interventor, onde a reflexão e a investigação se assumem como traços distintivos. De forma geral, os programas de formação de professores devem desenvolver estas capacidades nos futuros professores para que estes possam analisar as situações que terão de enfrentar e tomar as decisões mais adequadas a cada uma delas.

Esse pressuposto implica a consideração de um currículo de formação estático e previamente determinado ao mesmo tempo que se encara a prática como momento importante de aquisição e (reconstrução)de conhecimento(s). Nesta lógica, o professor ocupa um papel determinante no seu percurso de formação, pois implica um processo de conscientização de crenças e teorias e a análise das consequências das suas decisões no desempenho profissional. Nesta perspectiva, surgem as metáforas do professor-investigador e do professor como prático-reflexivo, assumindo um papel mais ativo no processo de desenvolvimento curricular.

Na dimensão aluno/contexto, os paradigmas tradicional, personalista e comportamentalista são institucionalmente seguros, não discutindo os pressupostos e fundamentos da formação e considerando o aluno como objeto de formação. O paradigma de indagação é institucionalmente crítico, porque problematiza o contexto de formação e valoriza o aluno como sujeito da sua formação.

Quanto a dimensão “currículo” enquanto os paradigmas comportamentalista e tradicional apresentam um currículo com uma estrutura predeterminada, os paradigmas de indagação e personalista caracterizam-se pela existência de um currículo aberto com potencialidade de se construir em função das características do sujeito a formar.

Para sintetizar a análise dos paradigmas de formação de professores apresentamos o Quadro 01 inspirado em Zeichner (1990) citado por Pacheco e Flores (1999).

Quadro 01 – Paradigmas de formação segundo Zeichner (1990)

PARADIGMAS	ALUNO	PROFESSOR	CURRÍCULO
Tradicional	Aluno é objeto da formação. Contexto seguro	Detentor do conhecimento	Fechado, passivo
Comportamentalista	Aluno é objeto da formação e expectador de aprendizagem	Expectador de aprendizagem	Fechado, passivo
Personalista	Aluno é ativo no processo formativo. Contexto seguro	Formação reflexiva	Aberto e flexível
Da indagação	Aluno é sujeito da formação. Contexto problemático	Elemento crucial para construção uma sociedade mais justa e humana	Aberto e flexível

Fonte: Pacheco e Flores (1999)

O Quadro 01 faz referência aos paradigmas de formação de Zeichner (1990), evidenciado quatro paradigmas: tradicional, comportamentalista, personalista e da indagação. Trata-se de paradigmas que têm contribuído para os processos reflexivos que acontecem ao longo da história de formação de professores e emergem de acordo com o contexto sócio histórico, econômico, político e educacional. A construção de um paradigma de formação contribui para a busca de uma perspectiva que objetive a superação dos paradigmas de reprodução e que faça investimento na produção do conhecimento voltado para o diálogo crítico reflexivo.

1.1 Formação inicial de professores e a produção do conhecimento profissional

A formação inicial de professores passa, necessariamente, pelas discussões sobre a produção do conhecimento que permeia a realidade dos profissionais que necessitam de qualificação pedagógica para que melhor possam atuar no contexto educacional.

As mudanças advindas do avanço científico e tecnológico instigam, a todo instante, a busca por novos conhecimentos, fazendo com que os conhecimentos adquiridos tornem-se obsoletos. Desta forma, é preciso um investimento constante e reiterado no sentido de que novos conhecimentos possam embasar um projeto formativo amplo, articulado com a gestão, a

coordenação pedagógica, mediante uma dinâmica formativa que considere diferentes linguagens, diferentes abordagens.

Esta percepção nos direciona a entender com base em Pacheco e Flores (1999, p. 15), que, “[...] na prática, o que os professores pensam, fazem, escrevem, verbalizam deve-se, por um lado, a um conhecimento que é o resultado de um processo aquisitivo e, por outro, a um conhecimento que se consubstancia num discurso sobre uma prática ou um modo de ação”, o que implica dizer que os conhecimentos são constituídos de diferentes saberes que permeiam o processo formativo e que se formatam sobre uma ação.

Diante desta realidade, configura-se um novo modelo de formação, uma formação sustentada em modelos que permitam a aquisição e mobilização de saberes, que contribuam significativamente para a construção e emancipação da autonomia profissional e para a solidificação de uma profissão coerente e consistente, fundamentada em princípios sólidos que orientem no sentido de que se opere uma transformação social.

Essa compreensão se apresenta como um desafio a ser enfrentado, visto que implica, sobretudo, em formação e transformação de ações que visem à otimização do trabalho docente no cotidiano escolar. Quando discutimos sobre formação inicial ou continuada, comporta atentar para o fato de que esta nos conduz a pensar nas práticas pedagógicas que dão suporte teórico e metodológico ao trabalho do professor. Perrenoud (2001, p. 25), define o professor como:

[...] uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimada pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los.

Esse autor diz, nas entrelinhas, que o professor é uma pessoa independente, portadora de competências e conhecimentos racionais, oriundos da prática vivenciada cotidianamente no contexto de suas vivências profissionais. Conhecimentos que são legitimados cientificamente pela universidade. Nessa situação, a profissionalização é constituída por um processo de conhecimentos, o profissional pode a qualquer momento passar por situações em que seus conhecimentos serão postos a prova, fazendo com que seja capaz de refletir em ação colocando em prática seus conhecimentos.

Discutir a formação inicial de professores atrelada à produção do conhecimento profissional e à construção da profissionalização passa necessariamente pela superação de propostas embasadas em um modelo de racionalidade técnica em que alunos e professores executam tarefas de forma mecânica sem questionar nem refletir.

Desta forma é preciso investir em uma formação mais dialógica, participativa e reflexiva tomando como base a racionalidade prática que tem como modelo de formação duas vertentes: uma baseada nas ideias de Schön (2000), Zeichner (1993), que discutem a formação de professores práticos reflexivos; outra vertente que tem como aporte teórico as ideias de Ghedin (2015) e André (2000), que dialogam sobre a formação de professores pesquisadores. Neste contexto, repensar a formação na perspectiva da profissionalização nos conduz aos processos formativos sustentados em pilares críticos reflexivos, a exemplo de Brito (2015, p. 2):

Pensar a formação na perspectiva da profissionalização impõe um novo modo de pensar a formação de professores. Significa investir na superação de propostas formativas centradas na racionalidade técnica e aponta 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 a prática, que se efetiva em espaços de compartilhamento de experiências e de colaboração.

A autora em referência vislumbra a ideia de que o desenvolvimento profissional dos professores tem sido objetivado por pesquisadores envolvidos em uma formação pautada na capacidade de decidir, de mudar, de refletir, deixando de lado a racionalidade técnica que os considerava meros executores de tarefas prescritas. A proposta, neste caso, é que a formação docente deve romper com o discurso historicamente produzido ao longo dos anos, modificando sua maneira linear de ensinar e de aprender, aperfeiçoando suas práticas educativas, socializando com seus pares os diferentes saberes construídos, refletindo sobre uma prática consubstanciando no seu profissionalismo docente.

A orientação é que pretendemos idealizar um professor que possa gerir a sua formação e sua ação profissional o que passa, necessariamente, pelo processo de formação profissional e de buscas de práticas inovadoras que reconfigurem os diferentes saberes proporcionando uma reflexão crítica que favoreça, dentre outras demandas, elevar o conhecimento do senso comum ao conhecimento científico.

Ao fazer referências às práticas inovadoras, não podemos nos limitar à ação pedagógica na sala de aula, mas buscar a unicidade entre teoria e prática, promovendo a indissociabilidade desta, compreendendo sua importância para a formação dos futuros professores. É no cotidiano

da ação docente que são construídos e mobilizados os diferentes conhecimentos, estabelecendo de certo modo a socialização de experiências, buscando otimizar a prática pedagógica na sala de aula. Assim sendo fica evidenciada a necessidade da formação inicial e continuada para que se efetive a construção do ser professor, na condição de uma construção contínua e que requer muita dedicação e desejo de querer aprender sempre mais.

A partir deste panorama, entendemos que a formação inicial é uma porta aberta para a construção do conhecimento profissional é, na verdade, sua primeira etapa, que dá suporte ao professor para desenvolver e promover seu desenvolvimento como um profissional ativo, participativo, crítico, reflexivo, na promoção de melhorias nas práticas docentes. A profissão docente requer o entendimento de que a formação inicial e contínua devem ser potencializadas na busca de novos conhecimentos, fundamentados em uma base reflexiva crítica, desde que ser professor pressupõe a necessidade de busca, sempre reiterada, em favor do conhecimento, de modo que compreenda sobre seu inacabamento e sobre a sensação que proporciona o desejo de aprender cada vez mais.

Não é, pois, sem razão que reforçamos que o exercício do magistério requer um saber específico, que é o saber fazer, ou seja, saber ensinar. E saber ensinar é tarefa complexa e exige do professor formação profissional voltada não somente para a competência técnica, mais também para o compromisso político aliado aos diferentes saberes, por isso é preciso dominar esses saberes com maestria para desenvolver, competentemente, o processo ensino aprendizagem.

Acerca do conhecimento profissional do professor, Pacheco e Flores (1999, p. 22) assim referem: “[...] caracteriza-se pela sua natureza complexa, ampla e multifacetada e integra uma variedade de formas e de categorias”, acrescentando que o conhecimento profissional do professor provavelmente percorre caminhos variados que envolvem diferentes níveis de complexidade além de absorver uma grande variedade de formas e categorias.

Assim sendo, o professor tem como atividade básica de sua formação o ensino, embasado em um cabedal de conhecimentos que é posto em evidência sempre que este realiza atividades profissionais que exigem conhecimentos, destrezas, habilidades e, principalmente, o saber fazer, que consubstancia o conhecimento profissional do professor, tornando-o alguém que adquiriu através de reiterados estudos, associados à experiência, à habilidade de contornar situações e à habilidade de resolver problemas pertinentes a sua formação profissional. Destarte, consideramos, a esse respeito, o que dizem Pacheco e Flores (1999, p. 24):

O saber profissional será mais um saber na ação (*knowing-in-action*), identificado pelo saber fazer (*know-how*), pelo saber baseado em regras e planos de atuação, cuja implementação não provém de uma operação intelectual prévia, mas de uma experiência interiorizada com tendência para se rotinar.

Nesse enquadramento explicativo em torno do saber na ação (*knowing-in-action*) e o saber fazer (*know-how*) na sua configuração como execução prática das atividades que incorporamos e sabemos realizar de maneira espontânea, reafirmamos que a experiência e os conhecimentos profissionais do professor permitem que ele tenha mecanismos para intervir e solucionar problemas vivenciados no cotidiano da sala de aula, lembrando sempre que o conhecimento do professor é resultado de muitos estudos, das aprendizagens construídas e vivenciadas cotidianamente numa relação com os outros professores e com os alunos.

Reafirmamos, inclusive, sobre o conhecimento prático do professor que se explica como dada ação docente realizada num determinado contexto ocupacional, servindo para resolver tensões, gerir dilemas e simplificar as complexidades existentes. Sintetizando, dizemos que, para ensinar, o professor lança mão não somente de conteúdos disciplinares, mas também de técnicas e destrezas pedagógicas, e de conhecimentos que (re) constroem ao longo de seu percurso docente profissional, quer aspectos advindos de suas experiências pessoais, quer de suas experiências interrelacionais socialmente partilha.

1.2 Curso de Pedagogia como lócus de formação de professores

O Curso de Pedagogia, no Brasil, foi concebido através do Decreto-Lei nº 1.190/39 no contexto da criação das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras, pela necessidade de formar bacharéis em Pedagogia para ocuparem cargos de técnicos em educação. O pedagogo poderia, ainda, lecionar nas escolas normais, instituições responsáveis pela formação de professores primários - com três anos de bacharelado e mais um ano que compreendia o curso de Didática para a formação do professor, então em três anos formava-se o bacharel e, no quarto ano era conferido ao pedagogo o diploma de licenciado. Nesta perspectiva, o curso de Pedagogia passou a ser objeto de disputa para a formação do professor das séries iniciais e objeto de crítica devido a sua natureza e função.

Em 1962, com a aprovação do parecer CFE n. 251/62, foi estabelecido novo currículo mínimo e nova duração para o curso. Apesar da reformulação, o curso manteve a dualidade bacharelado *versus* licenciatura. A aprovação do parecer CFE n. 252/69 e resolução CFE n.

2/1969 tentaram definir a função do pedagogo, extinguindo o grau de bacharel, mantendo a formação de professores para o ensino normal, o curso foi fracionado em habilitações técnicas para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional.

Nesse cenário, tomamos como referência Libâneo (2008) ao tratar que a Pedagogia é a teoria e a prática da educação, assim como engloba conhecimentos científicos, filosóficos, e técnicos profissionais e investiga a realidade educacional sempre em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão e à assimilação de saberes e modos de ação. A Pedagogia busca o entendimento global e intencionalmente dirigido dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação.

O pedagogo é profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente, ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana, previamente definidos em sua contextualização histórica.

A base de formação profissional do pedagogo está diretamente atrelada à docência, a partir dessas considerações discutimos o curso de Pedagogia como locus de formação de professores. A história desse curso está permeada de conflitos, de lutas e recheada de decretos e leis, mudanças em sua estrutura curricular. Atualmente, a formação do pedagogo é direcionada para dois caminhos: os espaços escolares e os espaços não escolares.

Segundo Silva (1999), no final da década de 70 e início da década de 80, inicia-se um movimento realizado por professores, estudantes universitários e pesquisadores comprometidos com o curso de pedagogia em defesa desse curso, esses movimentos prevalecem até hoje, momentos em que são realizados fóruns, encontros nacionais, internacionais, bianuais e seminários regulares cujos documentos resultantes são considerados uma significativa referência para a construção da identidade do pedagogo e do próprio curso de Pedagogia.

De acordo com texto do parecer do CNE/CP n. 09/2001, que apresenta as diretrizes para o curso de Pedagogia em 2006, a resolução CNE n. 1, de 10/4/2006, com várias alterações, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, definindo que a formação oferecida deverá abranger, integralmente, a docência e também a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração e execução de atividades educativas. O curso ultrapassa 2.800 horas, totalizando 3.200 horas, ampliando, sobretudo, o conceito de docência. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2006, p. 6), em reforço, apresentamos o seguinte recorte:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integralmente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.

Com estas diretrizes curriculares, o pedagogo assume o perfil de um profissional capacitado para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais.

No parágrafo 5º da Resolução CNE n. 02, de 1º de julho de 2015, das 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, vemos nas dimensões que abrangem os princípios norteadores da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (CNE/CP, n. 02/2015), desenhar-se um novo olhar para a formação.

Esse novo olhar tem a formação docente, para todas as etapas e modalidades da educação básica, como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as DCNEB (BRASIL, 2015):

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

- VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;
- X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;
- XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

Considerando os marcos legais citados, percebemos que, desde a criação do curso de Pedagogia até os dias atuais, existe uma indefinição sobre o propósito e a função do pedagogo, o que influenciou o desenvolvimento da licenciatura em Pedagogia, fazendo com que esta ficasse relegada à periferia no contexto das licenciaturas, considerada curso de menos prestígio por alguns que não valorizam nem acreditam que a formação do pedagogo possa contribuir com a formação de futuros sujeitos pensantes.

Nesse caso, entendemos que as legislações e diretrizes não foram suficientes para atender as demandas enfrentadas em torno das especificidades do curso de pedagogia e da formação do pedagogo, assim como a função e atuação deste profissional, prevalecendo, portanto, a indefinição da função do Pedagogo.

O que queremos afirmar diante do exposto é que se revela uma estreita ligação existente entre a formação de professores e o estágio supervisionado, evidenciando que esse estágio é um componente formativo importante no processo de formação. Nessa conjuntura, no próximo capítulo, as descrições recaem sobre o estágio supervisionado no contexto de formação de professores. Ampliando esse entendimento, ressaltamos a necessidade de superar a dicotomia entre a teoria e prática do fazer pedagógico.



CAPÍTULO II

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: entre tensões e possibilidades



CAPÍTULO II

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: entre tensões e possibilidades

Imagine-se uma escola de natação que dedicasse um ano ao ensino da anatomia e da fisiologia da natação, da psicologia do nadador, da química da água e da formação dos oceanos, dos custos unitários das piscinas por usuário, da sociologia da natação (natação e classes sociais), da antropologia da natação desde o início (o homem e a água) e, desde o início da história mundial da natação, desde os egípcios até nossos dias. Tudo isso, evidentemente, na base de aulas magistrais, livros e quadro negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, levar-se-iam os alunos nadadores a observar, durante outros vários meses, a nadadores experientes e, depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, num dia de temporal, em pleno inverno (BUSQUET apud BOCCHESI, 2004, p. 25).

A epígrafe apresentada delinea uma metáfora que demonstra como se sente um aluno ao chegar ao campo de estágio e deparar-se com situações complexas que ele ainda não domina e que de imediato não sabe como resolver. Estamos tratando sobre o futuro professor ao chegar ao campo de estágio, vivendo suas práticas docentes iniciais, deparando-se com novos alunos, novos cenários, provavelmente vai vivenciar situações que nunca vivenciou antes e precisa lançar mão dos conhecimentos estabelecendo unidade teoria e prática.

Ao possibilitar, aos futuros professores, a interação com o campo de atuação, o estágio supervisionado caracteriza-se como um momento indispensável na formação. Esta atividade formativa propicia a experiência nas diversas situações de ensino-aprendizagem e nos desafios da prática pedagógica. O estágio supervisionado inicia o aluno-professor no exercício da atividade docente, por isso, sua forma de organização e as vivências desenvolvidas nele são fundamentais. (MENDES, 2014, p. 150).

O estágio supervisionado nos cursos de formação de professores, enquanto componente curricular obrigatório, caracteriza-se como um processo dinâmico que favorece e aproxima o futuro professor da realidade em que atuará profissionalmente, proporcionando o desenvolvimento profissional através da experimentação e vivências com as práticas educativas no futuro campo de trabalho.

Nesta perspectiva, o estágio supervisionado entendido como atividade instrumentalizadora da prática docente tanto pode ser transformador da realidade da práxis

docente, como pode contribuir para a construção de novas realidades que se apresentam cotidianamente. Representa, pois, um elo entre os diferentes componentes curriculares, proporcionando ao futuro professor vivenciar a realidade que se apresenta de diferentes formas no contexto escolar.

O futuro professor durante o estágio supervisionado transita por um emaranhado de desafios, tarefas e, o que requer o domínio de diferentes saberes para ensinar, bem como o enfrentamento de diferentes situações que permeiam o processo ensino aprendizagem, tendo em vista que a sala de aula da escola campo é um mundo de constantes surpresas, por isso, tanto o professor da disciplina Estágio Supervisionado como o aluno estagiário têm que estar preparados para criar, mudar, transformar e agir sobre a própria prática docente com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social da docência.

Para Martins (2007), a capacidade de analisar e conviver com diferentes situações significa, nessa perspectiva, possibilitar permanentemente a elaboração de ações adequadas em relação aos contextos e às próprias possibilidades existentes, o que, em última instância, representa preparar os professores e os alunos para as aceleradas mudanças sociais do mundo atual.

Os professores de Estágio Supervisionado precisam estar atentos às constantes modificações que ocorrem principalmente na sala de aula da escola campo, durante seu trabalho docente, partindo sempre, e juntamente com seus alunos, de reflexões críticas, ressignificando constantemente sua formação, organizando os saberes e os conhecimentos, conduzindo dessa maneira seus alunos por caminhos de aprendizados significativos, críticos e reflexivos, tornando-os capazes de construir e se apropriarem de sua autonomia formativa.

Sobre esse assunto, Isaia e Bolzan (2004), ao discutirem sobre a organização de conhecimentos, acrescentam como necessária à função do professor a capacidade de [...] organizar e sistematizar os conhecimentos, saberes e fazeres, próprios a determinado domínio de atuação, e de oferecer apoio, isto é, estímulos auxiliares capazes de ajudar os alunos a construir suas estratégias de apropriação, em direção à sua autonomia formativa.

Os alunos, ao chegarem ao estágio supervisionado, antes mesmo de iniciarem a regência, têm conhecimentos prévios que foram obtidos nas disciplinas cursadas, já sabem o que é ser professor, mesmo que não saibam como fazer, como atuar na sala de aula, nem o que fazer, entendem o que é ser professor, têm conceitos formulados sobre o que é ser bom ou mau professor.

Nesse processo de formação, alunos e professores constroem, socializam, e consolidam conhecimentos. Brito (2012, p. 26) corrobora esse entendimento apresentando narrativas que demonstram as experiências vivenciadas e o processo de aprendizagem do ser professor:

Em nossas experiências profissionais no acompanhamento do estágio supervisionado, identificamos que a retradução dos conhecimentos profissionais e as aprendizagens docentes se consolidavam a partir da utilização de narrativas escritas na trajetória dos estagiários em seus contatos iniciais com a realidade da escola, da sala de aula e com as situações de ensinar/aprender. Através das narrativas as experiências vivenciadas no estágio podem se constituir em fecundas situações de aprendizagens docentes e de produção de saberes profissionais ao possibilitarem ao futuro professor a reflexão crítica sobre o ensino e sobre o ser professor.

As narrativas sobre o estágio supervisionado de futuros professores ou de professores experientes podem contribuir com reflexões sobre estágio, sobre a formação de professores, sobre o processo ensino aprendizagem construídos proporcionando situações que otimizam o processo formativo.

Nesse contexto de discussões sobre formação, Nóvoa (1992) postula que a troca de experiências e a partilha dos saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais, cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. Enriquecendo o processo formativo e a prática docente. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática docente.

O estágio supervisionado é uma atividade coletiva, e pode ser realizada através de projetos que envolvam professores orientadores desse estágio, alunos de estágio, professores formadores da escola campo de estágio e universidade, que devem trabalhar em conjunto, estabelecendo uma parceria em que todos possam pensar, criar, realizar, avaliar e retroalimentar o processo de ensinar e aprender, buscando aprimorar o estágio como um campo contínuo de pesquisa e de parceria entre escola e universidade.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 35) dizem que:

a sala de aula tomada como espaço de investigação, apresenta ao professor possibilidades de conhecer, refletir e entender os processos individuais e dinâmicos de aprendizagem de seus estudantes, suscitando constantemente novos questionamentos, favorecendo a revisão de conclusões iniciais, à luz de novas observações e também do conhecimento já consagrado na literatura.

A sala de aula enquanto campo de investigação proporciona ao professor momentos de reflexão sobre a prática vivenciada e possibilidades de retroalimentar o processo de

investigação através a construção de novos conhecimentos, tomando como base as experiências vivenciadas e os conhecimentos teóricos adquiridos através das leituras realizadas nos aportes que subsidiam estes conhecimentos.

Para Pimenta e Lima (2004 p. 16)

a pesquisa no estágio como método de formação de futuros professores, se traduz de um lado na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam e por outro, em especial, se traduz na possibilidade dos estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as diferentes situações que observam e vivenciam.

Dessa forma, o estágio desenvolvido como pesquisa pode possibilitar a reflexão crítica dos conhecimentos apreendidos cotidianamente sobre o processo formativo que necessita mobilizar diferentes conhecimentos, saberes e fazeres compreendendo e problematizando as diferentes situações vivenciadas na construção do aprender a ser professor sobre os diferentes contextos em que o estágio acontece.

Ser professor se aprende em um processo que envolve não somente o domínio de conhecimentos, de saberes e de fazeres de determinado conteúdo, mas envolve também a sensibilidade do professor como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco no processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória.

As reflexões sobre os saberes necessários à construção da docência ratificam que a construção do ser professor pesquisador acontece de maneira gradativa, através de um aprendizado que se efetiva em diferentes contextos, oportunizando, assim, ao professor tornar-se habilitado para resolver de forma adequada as diferentes situações problemas vivenciadas cotidianamente, no cotidiano pedagógico, impulsionando o professor a uma reflexão de sua prática docente.

De acordo com Pimenta (2004), na formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio educativo e cognitivo, tornando os alunos investigadores – pesquisadores da realidade escolar, desenvolvendo neles uma atitude investigativa em suas atividades profissionais e, assim, tornando a pesquisa também como princípio formativo na docência.

Formar o professor pesquisador é uma tarefa complexa, necessária e sustentada pelos pilares que baseiam o ensino superior - pesquisa, ensino e extensão. O estágio supervisionado

pode contribuir para fomentar a formação do professor pesquisador, pois a escola, a sala de aula, a relação professor aluno, o processo de ensinar e aprender são elementos que permeiam o processo formativo e podem subsidiar o campo da pesquisa. Segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 40):

[...] o estágio como instrumento do processo de formação do professor pesquisador implica formação de uma comunidade investigativa que, no coletivo, buscam investigar as problemáticas que mais atingem a escola e exigem uma alternativa que pode ser elaborada em conjunto com a universidade. Isto quer dizer que não há como vincular um processo de estágio a uma dinâmica de pesquisa se os docentes da universidade, os estagiários e os professores da escola não se tornarem parceiros no processo desta prática, que implica olhares teóricos e epistemológicos, que os dois segmentos devem esforçar-se para compreender.

O estágio realizado como pesquisa desperta no professor e nos alunos atitudes investigativas, fazendo com que os mesmos saibam lidar com os problemas concretos tornando-os fonte de pesquisa além de buscar alternativas para melhorar ou solucionar os problemas detectados. Dessa forma, o professor torna-se alguém que vai além do processo de ensinar. Ele torna-se um investigador de sua prática, estando sempre em constante processo de ação – reflexão – ação, refletindo criticamente e avaliando as experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula, ampliando consideravelmente seu foco de conhecimento e de aprendizagem favorecendo seu crescimento profissional e de seus alunos.

Tomando como referência Tardif (2002), sem dúvida, a relação entre formação do professor e a produção de conhecimento precisa ser ampliada, considerando a pluralidade de saberes oriundos da teoria, da experiência e da pesquisa, que se articulam de forma coerente na constituição do saber docente. Nesse sentido, entendemos que o estágio precisa ser vivenciado numa perspectiva investigativa, tendo a pesquisa como metodologia da formação.

Ao referir-se ao estágio supervisionado, Zabalza (2014) argumenta que este é delineado por um cenário formativo no qual se entrecruzam muitos dos elementos e desafios a serem enfrentados num contexto de aprendizagem. Trata-se de uma disciplina que deve ser realizada ao longo do curso, e serve de base para iniciar a docência. Desse modo, o futuro professor vai experimentando aos poucos o exercício do magistério, tendo oportunidade de trazer à baila os conhecimentos adquiridos ao longo de sua jornada acadêmica, buscando compreender a realidade e ao articular teoria e prática, rompendo com a ideia de que o estágio supervisionado é somente a parte prática do curso.

Tomando como base as palavras de Brito (2012): “[...] o futuro professor, na vivência do estágio supervisionado, depara-se com as situações reais da prática pedagógica e, nesse encontro, é desafiado a tomar decisões requeridas pelo contexto das práticas de ensinar”, emerge a compreensão de que a construção do aprender a ser professor acontece efetivamente no cotidiano de sala de aula, e que o Estágio Supervisionado proporciona esse momento de formação, que requer foco no desejo de ensinar/aprender e aprimorar conhecimentos.

Evidencia-se, desse modo, que o estágio supervisionado mobiliza diferentes estratégias interligadas aos saberes da experiência, que devem ser aliadas aos saberes pedagógicos, tornando-se uma prática social que envolve diversos atores com objetivos delineados para um mesmo fim. Aprender a docência é um processo delicado, cheio de desafios, possibilidades e limites.

Vale ressaltar que o estágio supervisionado é um momento ímpar, e deve ser desenvolvido de forma coletiva, interdisciplinar, tendo em vista contribuir com a formação do futuro professor, o que requer dizer que não é apenas um momento de aplicação da teoria acumulada durante as disciplinas oferecidas ao longo do curso. O estágio supervisionado é um espaço de produção de conhecimentos diretamente ligados às Diretrizes Curriculares do Curso e ao seu Projeto Pedagógico, tornando-se um componente curricular, de fato, importante para a formação do futuro profissional,

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente ligada aos nossos ideais, às nossas crenças, à maneira como fomos formados e em quais concepções sustentamos nossa aprendizagem. Com base nessa premissa, tomamos como apoio o que diz Nóvoa (1992, p. 17), ao fazer referência ao eu profissional e o eu pessoal na execução da profissão “[...] as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

É necessário refletir sobre novas formas de exercer nossa profissão e nossa prática profissional, no que faz referência ao trabalho docente, partindo principalmente pelo processo crítico reflexivo na e sobre a prática, buscando as especificidades subjacentes a nossa própria atuação. Nessa situação, o estágio supervisionado é uma real oportunidade de aprender a profissão docente e praticar nossas convicções professorais.

O estágio supervisionado representa, assim, um espaço significativo de formação e de construção de conhecimentos, que vislumbra a possibilidade de aprimoramento das atividades didático-pedagógicas de formação do professor. Constitui-se, ainda, o cenário formativo em

que se entrecruzam diferentes elementos e desafios a serem enfrentados num contexto real da sociedade do conhecimento e da informação que acompanham essas transformações.

Desta forma, Brito (2015, p. 10), em suas considerações sobre o estágio e as atividades de ensinar/aprender a ser professor, destaca a ação docente sobre os conhecimentos enfatizando que “[...] que ser professor exige conhecimentos específicos e habilidades profissionais pertinentes às atividades de ensinar/aprender, todavia indicam que a relação do docente com os conhecimentos transcende à mera transmissão”. Reformamos, então, que o processo de formação é contínuo e exige dedicação e não é apenas transmissão de conteúdos, e envolve diferentes saberes que devem ser postos em prática na sala de aula durante o estágio supervisionado e, posteriormente, na vida profissional.

Essas discussões e considerações vão reforçar que ensinar não se limita apenas a transmitir conhecimentos, desde que se caracterize como atividade que proporciona a produção de conhecimentos e a forma como se concebe e se constrói o estágio supervisionado nos conduz a reflexões críticas sobre o processo formativo do futuro professor, lembrando que o professor de estágio ensina o futuro professor que está em processo de formação, de modo que é muito grande a responsabilidade desse futuro professor haja vista que deve ensinar seus alunos a tarefa de produzir conhecimentos.

Entendemos, pois, que o aluno-professor não é só um receptor de informações prontas, incontestáveis, que não ensejam feedback, mas um sujeito inteligente, capaz de compreender e formar opinião com o desejo de aprender e desenvolver suas atitudes e habilidades. Nessa perspectiva, o professor formador necessita desenvolver sua ação educativo/formativa na prática docente com o máximo de compromisso político-social, competência ética e técnica e empenhando-se na socialização de conhecimentos educacionais. (MENDES, 2006, p. 195).

Nesse contexto, entendemos que o futuro professor é alguém que está em processo de construção do ser professor e precisa dos encaminhamentos do professor formador para construir sua ação formativa.

Partimos do pressuposto que o estágio supervisionado deve transcender o sentido puramente técnico – etapas de observação, participação e regência – e tornar-se uma atividade formativa, participativa, dinâmica e inovadora, apoiada na realidade interna da sala de aula sem distanciar-se do contexto social mais amplo como a realidade do sistema educacional, as escolas e Secretarias de Educação, tornando-se espaço interativo do fazer pedagógico, do aprender a ensinar nossos alunos, futuros professores, tendo como aspecto básico para a mediação entre realidade e pensamento a ação prática dos professores em serviço, que podem servir como

exemplo de trabalho realizado. Segundo Lima (2012, p. 3).

O estágio supervisionado concebido sob esse espectro parece, dimensionalmente considerado, um tempo relativamente curto para comportar, compreender e executar tantos propósitos. Mas há que se compreender que a formação é um continuum e, como tal, o estágio, em atendimento a essa realidade, representa o aprender da profissão docente.

Nesse cenário de discussões sobre o estágio supervisionado, a compreensão que se revela é que o processo formativo é contínuo e no decorrer desse processo é que acontece a construção do ser professor

Nesta perspectiva, o estágio supervisionado não deve ter como base a dicotomia teoria e prática. Assim, conceber é adotar uma visão reducionista, pobre e carente do entendimento que estágio é teoria e prática e não teoria ou prática. Atividades que devem caminhar juntas, primando pelo estabelecimento de uma prática docente que realize, ao mesmo tempo, prática e ação. Este é o caminho para reverter o estágio supervisionado na maioria das instituições de ensino, superando os desafios impostos por uma prática arraigada, realizadas ao longo dos anos. Nessa linha de discussão que ora se apresenta, tomamos como base as corroborações de Zabalza (2014, p. 29):

Falar de melhorias no estágio ou em práticas de qualidade e estabelecer as condições para alcançar isso é bastante semelhante a citar a qualidade de ensino. Os desafios são muito similares, bem como as argumentações a serem usadas para fundamentá-los. Contudo, para isso, é preciso dotar o estágio de um discurso teórico que acabe aglutinando seu papel nas exigências formativas que a sociedade moderna propõe a seus jovens por meio da universidade.

Quando discutimos as lacunas existentes no estágio, nas práticas e no ensino, buscamos, na verdade, de alguma forma encontrar alternativas que colaborem para superar essas lacunas que, na realidade, são postas pelos desafios que emergem no cotidiano da formação docente. O estágio supervisionado é o momento em que o futuro professor tem oportunidade para vislumbrar a formação para a docência num contexto concreto, colocando-se na condição de eterno aprendiz.

Desta forma, o estágio supervisionado oportuniza uma vivência de situações concretas, que contribuem para o aprender resolver as diferentes situações problemas que emergem, trazendo à tona a integração de diferentes saberes oriundos das exigências formativas propostas pela sociedade, otimizando a qualidade do ensino.

Lima (2003) propõe um estágio que seja um espaço de unidade teoria prática, tendo como ponto de partida e de chegada as atividades docentes em que a mobilização dos saberes da experiência, aliada ao saber pedagógico poderão oferecer elementos necessários à compreensão e análise do nosso desempenho profissional. A unidade teoria prática são pontos de convergência que acontecem de forma espontânea, no momento em que são mobilizados os diferentes saberes para resolver situações emergentes durante a prática docente e contribuem para a compreensão e reflexão crítica do nosso desempenho profissional.

Seguindo o mesmo raciocínio, Pimenta e Lima (2004, p. 49) complementam dizendo: “A teoria além de seu poder formativo dota os sujeitos de ponto de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois os saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”.

Nessa perspectiva, os professores constroem seus saberes, competências e sua profissionalização, num processo complexo, de movimentos e de articulação entre os diferentes saberes teóricos e os saberes práticos, num exercício constante de aprendizagem a partir de suas experiências, necessidades, interesses balizados pelo contexto institucional no qual desenvolvem seu trabalho.

No processo de construção e de articulação do estágio supervisionado, Zabalza (2014, p. 40) comenta “[...] uma das considerações comuns é a de que estágio constitui uma realidade complexa, determinada por múltiplas variáveis e na qual participam três agentes fundamentais: os estudantes, a instituição universitária e os centros de atividade prática”. Esses três agentes precisam trabalhar em sintonia de forma que os resultados possam atender aos objetivos delineados para esse processo de formação.

Esses três agentes trabalhando em conjunto podem contribuir para fomentar o estágio como pesquisa haja vista que este é um espaço de conhecimento acerca da profissão e pode tornar-se um campo fértil de pesquisa, traduzindo-se em um leque de possibilidades para os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador, a partir das diferentes situações de aprendizagens vivenciadas no cotidiano de sala de aula.

Além de ser visto como um espaço para a pesquisa, o Estágio Supervisionado pode ser também, um lugar para a elaboração e implementação de projetos interdisciplinares, como elemento curricular que permite a compreensão e a construção de novos conhecimentos, como uma forma de analisar e problematizar a realidade profissional e o próprio ensino. Essa discussão encontra-se fomentada por Lima (2003, p. 15), que assim destaca sobre a ação docente: “Ao realizar a sua ação docente, o professor aprende também e vai construindo o seu conhecimento”. É nesta relação dinâmica e dialógica estabelecida entre professor e aluno que

ambos vão solidificando seus conhecimentos, mediados por um processo de interação, permitindo a troca de saberes que favorecem o processo ensino aprendizagem.

Nesse caso, reforçamos o entendimento de que a formação do professor é construída cotidianamente a partir do encontro de diversos saberes, da troca de conhecimentos e experiências vivenciadas. Dotar o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para formar profissionais reflexivos é, na verdade, também, transformá-lo em pesquisador de sua própria prática, condição que envolve observação, reflexão crítica e reorganização das suas ações.

Na mesma visão, tomando como referência Pimenta, Ghedin e Franco (2006), situamos a importância da pesquisa na formação de professores, por compreender os docentes como sujeitos que podem construir conhecimentos sobre o ensinar, na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. Assim compreendida, a formação do professor pesquisador passa necessariamente pelo processo de construção de conhecimentos e pela reflexão de situações que precisam ser investigadas e reconstruídas.

2.1 Estágio supervisionado na formação de professores: de atividade burocrática às aprendizagens para ensinar

O estágio supervisionado nos cursos de formação de professores é visto por alguns alunos como uma atividade técnica, burocrática e obrigatória, realizada, muitas vezes, apenas como uma tarefa indesejável que ele tem que desenvolver fora do horário de aula cumprindo as etapas de observação, participação e regência.

Essas atividades tem uma dimensão técnicas e necessitam ser bem planejadas, seja pelo cuidado e compromisso com suas aulas, seja em favor do bom desenvolvimento do estágio, conduzindo o futuro professor por caminhos que pretendem levá-lo a uma formação consistente e coerente com uma prática reflexiva, sobre futuras possibilidades docentes pedagógicas. Sabemos que se forem etapas bem planejadas e acompanhadas na sua execução, contribuição significativa na formação do futuro professor.

Dessa forma, Pimenta e Lima (2004) destacam que, de maneira geral, os estágios de algumas instituições se configuram em atividades distantes da realidade concreta das escolas, resumindo-se muitas vezes a miniaulas na própria universidade, a palestras proferidas por profissionais convidados sem intenções voltadas para o ato de ensinar.

É preciso compreender, ainda, que o estágio supervisionado, dada sua complexidade e representatividade, não se resume simplesmente a essas etapas consideradas burocráticas, visto que representa momento de interação, de socialização de vivência e convivência com a prática escolar. Neste novo horizonte de formação, a realização do estágio supervisionado deve ser pautada no fazer crítico, diferente, portanto, de exercícios mecânicos de práticas obsoletas que precisam ser abandonadas, superadas.

Pimenta e Lima (2004, p. 126), retomando esse olhar crítico reflexivo, registram, como reforço: “[...] acrescente-se que tradicionalmente o estágio é praticado de modo burocrático, sem ligação com as disciplinas do curso, resumindo-se a uma observação ou entrevista que em geral não é preparada”. Nessas circunstâncias, enquanto atividade burocrática, limita-se a preenchimento de fichas, período de preparação, observação em sala de aula, participação e regência, perdendo, de certa forma, sua real finalidade.

Os futuros professores ficam condicionados à execução do planejamento realizado pelo professor regente da sala de aula, onde estão estagiando, sem possibilidades de reflexão, de diálogo com o professor da turma sem espaço para alterar ou modificar o planejamento. Essas autoras sugerem que os estagiários busquem junto com os professores a alterarem essa realidade, com reflexões, sugestões, modificações que venham alterar as atividades propostas pela escola.

Assim, Pimenta e Lima (2005, p. 14) dizem que: “[...] a maioria dos estágios burocratizados, carregados de ficha de observação que mais parecem uma enquete, estão numa visão míope de aproximação da realidade que precisa ser modificada.” A autora aborda acerca de que existe um distanciamento entre o estágio que realmente colabora para formar o futuro profissional e o estágio realizado apenas para cumprir a carga horária obrigatória, denomina esses estágios de burocratizados, distanciados da realidade do alunado (futuros professores), o que requer que seja discutida essa questão, no caso o estágio supervisionado, como componente formativo imprescindível nos cursos de formação de professores. A esse respeito, dizemos que a construção do ser professor passa necessariamente pelos estágios, mas, também, passa por tantas outras etapas de aprendizagem distintas, que se concretizam de acordo com as necessidades do futuro professor, todos na perspectiva de ampliar sua visão docente.

A partir dessa reflexão, destacamos sobre a necessidade de ampliar e desenvolver novas alternativas de trabalhar o estágio supervisionado, resgatando sua importância na formação do futuro professor. Essa constatação nos conduz ao entendimento que se faz necessária a valorização do docente diante dos alunos, diante do meio sociocultural em que vive e atua profissionalmente.

O aprender a ser professor pressupõe ensinar para os futuros professores como articular os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, refletindo sobre a prática, buscando alternativas salutaras para os problemas vivenciados no contexto de sala de aula, associados à vivência e à experiência adquirida durante o curso.

O estágio supervisionado oportuniza ao aluno estagiário o contato direto com seu futuro campo de trabalho, conduzindo-o à realidade escolar, proporcionando o estabelecimento de relação entre os diferentes saberes e sua na ação docente. O professor constrói sua prática sustentado nas bases de sua formação, sociohistórica, política e econômica e em seu percurso de vida pessoal e profissional, ambos repercutem, influenciam diretamente na sua atuação profissional.

Ao refletir sobre a realidade do professor e de sua formação, se insere em um processo educativo mais amplo, tendo possibilidades de amadurecer profissionalmente e trilhar por caminhos que possam problematizar a realidade, analisar a trajetória de sua prática pedagógica e reconstruir seu exercício profissional como sujeito criativo, crítico que reflete e tem autonomia para transformar a sociedade em que está inserido, atentando para o fato de que ensinar também aprende e constrói conhecimentos numa perspectiva dialógica. Desse modo, tomamos como referência as palavras de Freire (2011, p. 7):

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar. É ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que nos conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

É nessa relação dialógica que se estabelece no processo de ensinar e aprender que alunos e professores fazem parte de um contexto de aprendizagens significativas, proporcionadoras de possibilidades de criação e construção de conhecimentos coletivos. E nesse processo de aprendizagens, entendemos que o estágio supervisionado faz parte de um contexto que envolve vários atores e conhecimentos que serão postos à baila na execução prática da atividade docente.

Geralmente ao chegarem à escola os futuros professores se deparam com situações que precisam de apoio e incentivo dos docentes mais experientes, infelizmente esta orientação nem sempre acontece. O que se vê, muitas vezes, uma espécie montada uma barreira e os professores sentem-se invadidos, vigiados e não colaboram com os futuros professores.

Nesse cenário, é preciso que haja a compreensão de que o futuro professor precisa da solidariedade daqueles que já vivenciaram esses momentos e sabem que o compartilhamento de conhecimentos e saberes sobre a profissão visa ao enriquecimento da prática pedagógica do futuro professor, notadamente, no sentido de ajudá-lo a compreender o exercício da docência desde a vivência do estágio, momento em que experimenta e vivencia diferentes saberes adquiridos/produzidos durante o curso. É preciso compreender que ensino e aprendizagem fazem parte de um processo estabelecido entre as dimensões teórica e prática, entendendo que essas dimensões não se separam, são naturalmente articuladas.

A formação profissional do professor é um processo construído na trajetória docente e está diretamente ligado ao seu fazer pedagógico e a sua maneira de ser e estar na profissão, articulando a formação de si e do outro, envolvendo valores humanos, éticos, morais e sociais específicos e inerentes ao ser professor e à mobilização de saberes para utilizá-lo de acordo com as necessidades que emergem no decorrer da formação profissional. A construção do ser professor passa por essas relações e interações pessoais e sociais. Para melhor entender esse processo, tomamos como referência o que diz Araújo (2015, p. 25),

Para que o processo de construção da identidade docente seja desencadeado, é preciso que os saberes oriundos da experiência sejam mobilizados logo no início das disciplinas de Didática e Prática de Ensino, pois isso contribuirá para que ocorra uma reflexão acerca das questões identitárias da profissão como: o significado de ser professor, os motivos que provocaram a escolha pela docência e o perfil dos professores que marcaram a vida do estagiário em toda a trajetória escolar, sendo esses aspectos constitutivos da identidade do professor.

Este tipo de compreensão nos permite entender que a construção da identidade docente é edificada ao longo da jornada acadêmica, fazendo emergir os conhecimentos internalizados nos conteúdos trabalhados e as aprendizagens adquiridas durante a trajetória de edificação do saber ser e do saber fazer-se professor. Essa trajetória é construída desde o primeiro momento que nos sentimos diante de uma situação de aprendizagem escolar, quando observamos nossos professores, como aprendemos determinados conhecimentos, como nos relacionamos com nossos colegas, associada às particularidades formais inerentes a esse processo.

Essas mesmas sensações são percebidas, também, pelo aluno estagiário ao chegar à escola campo pela primeira vez. Seu contato inicial com a escola é sempre um contato cheio de expectativas, que são inerentes àqueles que estão visitando seu local de formação profissional pela primeira vez. Esperamos sempre que esse primeiro contato seja salutar, seja positivo, ajudando o futuro professor a se envolver por um clima de formação, de sedução pedagógica,

de modo que sua formação seja permeada pelas vivências e experiências oriundas deste contato.

Masetto (2012) compreende que a instituição que abriga o estágio também deve valorizá-lo, percebendo com será proveitoso manter contato com a universidade, com os professores de estágio supervisionado, com o estagiário que se encontra em processo de formação profissional, assim como os demais sujeitos envolvidos na comunidade escolar.

O intercâmbio estabelecido entre universidade e escola favorece o convívio entre alunos, professores, funcionários da escola e, principalmente, o processo ensino-aprendizagem no contexto do estágio supervisionado. Dessa forma, compreendemos a necessidade de que as escolas campo de referência, recebam os alunos estagiários e seus supervisores de estágio como parte da escola e a universidade, por sua vez, retribua oferecendo cursos de formação continuada, dentre outras colaborações nesse sentido.

Essa seria uma forma de investir na formação dos professores experientes que muitas vezes não têm tempo de dar continuidade à sua formação ou se buscam essa formação, é muitas vezes descontextualizada, não atendendo as necessidades do profissional que quer atualizar seus conhecimentos, sua forma de ensinar e de aprender. Consideramos que todo professor constrói, a partir de sua prática, um referencial de conceitos, de ideias que lhe permite compreender sua realidade, bem como intervir na mesma. Sobre essa discussão, Nóvoa (1992, p. 17) assim se reporta:

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...] Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Ser professor exige saberes, competências, compromissos que conduzam à superação de conhecimentos e atitudes arraigadas, com práticas repetitivas, descontextualizadas da realidade dos alunos. Cabe ao professor o trabalho de organizar as situações didáticas para o ensino dos conteúdos sugeridos no programa curricular, estimulando situações subjacentes a um trabalho participativo, reflexivo, contextualizado, especificando o papel que ele e os alunos têm no desenvolvimento prático da construção do ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, faz-se necessário repensar algumas práticas existentes que devem ser superadas, estimulando o diálogo, a participação coletiva, a criatividade e a flexibilidade. Sobre essa discussão, Piconez (1998, p. 30) tece a seguinte consideração: “[...] o estágio

supervisionado é um o componente curricular que está atrelado a todas as disciplinas do curso e prepara o futuro professor para atuar em seu campo de trabalho". Implica dizer que, enquanto componente curricular, conduzirá o estágio supervisionado a um processo formativo reflexivo da prática docente, possibilitando a compreensão da complexidade desse componente para sua inserção no contexto profissional.

2.2 Estágio supervisionado e reflexões sobre prática docente

Para iniciar nossas considerações, tomamos como base as palavras de Pimenta e Lima (2004) ao registrarem que o estágio supervisionado sempre foi considerado a parte prática dos cursos de formação de professores, em contraposição à teoria, visto que, na sua concepção, a ideia que transparece é que os currículos de formação são constituídos em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, com pouca ou nenhuma vinculação com a realidade educacional na qual atuará o futuro professor. Nesta perspectiva, entendemos a necessidade de que o estágio supervisionado seja rediscutido criticamente em sua trajetória, para enveredar por caminhos que conduzam à reflexão, à pesquisa e à intervenção contribuindo, sobremaneira, com a formação profissional dos futuros professores.

Essa compreensão nos permite entender que o estágio supervisionado aproxima o futuro professor da realidade na qual atuará, e assumindo sua cadeira de professor e, desse modo, partindo da realidade vivenciada e experienciada, realizar um trabalho de reflexão crítica iluminado pela teoria.

Desse processo de reflexão coletiva, com a participação de alunos estagiários, professores experientes da escola campo, professores supervisores de estágio supervisionado, a perspectiva é que possam surgir novas alternativas de realização do estágio supervisionado, num contexto de reflexão sobre a prática.

A disciplina estágio supervisionado, de fato, pode contribuir com a valorização das atividades que desenvolvem o espírito crítico reflexivo do futuro professor, desde que o professor supervisor de estágio operacionalize sua disciplina de forma que sejam contempladas discussões e concepções acerca do homem, sociedade, participação compartilhada e de professor crítico reflexivo.

Nesse sentido, comporta atentar para as considerações de Contreras (2002), mostra que a prática do professor precisa ser analisada levando em conta que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, que a sociedade é, também, desigual no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas. Entendemos, então, que o autor chama

atenção para a importância da formação do professor crítico reflexivo e essa formação passa, necessariamente, pelo processo ensino-aprendizagem, e pelas concepções internalizadas durante esse processo.

A concepção do ensino como uma profissão de caráter reflexivo é baseada em um modelo que toma o professor como um prático/reflexivo, enfatizando que, na vida profissional o professor se depara com situações que não possuem respostas previamente elaboradas, exigindo a compreensão de que, às vezes, faz-se necessário ir além das regras, das teorias e meios conhecidos.

O conceito de professor reflexivo surgiu originalmente nos Estados Unidos em contraposição à concepção tecnicista de educação, momento em que o professor tornou-se um mero aplicador de instrumentos e técnicas, que conduziam sem questionamentos sua prática, tornando-o um executor das tarefas prontas. A sociedade e a escola precisavam de um novo modelo de professor, alguém que não agisse tão mecanicamente e contribuísse para incentivar o pensamento criativo, crítico e reflexivo. A sociedade, a escola, principalmente, precisava formar um novo tipo de homem para a nova sociedade emergente.

Nesta perspectiva, tomamos como base as palavras de Alarcão (2007, p. 41) ao fazer referência ao professor reflexivo: “[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. A ideia de professor reflexivo nos conduz ao entendimento que todo ser humano reflete, mais é preciso refletir criticamente, e a escola é um dos lugares que concretamente pode contribuir com a formação do sujeito crítico. Alarcão (2007, p. 18) referenda esse pensamento ao dizer que:

Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem é um local onde se produz conhecimento sobre educação. Nesta reflexão e no poder que dela retira toma consciência de que tem o dever de alertar a sociedade e as autoridades para que algumas mudanças a operar são absolutamente vitais para a formação do cidadão do século XXI.

Fica explícito que uma escola reflexiva colabora para o processo de socialização do conhecimento produzido sobre a educação e baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e na curiosidade. Conseqüentemente, é preciso compreender o professor como um profissional que precisa saber lidar com situações de incertezas, de imprevisibilidade, de mudanças, e entender que são demandas sociais inerentes à formação do novo homem. Nessa

acepção, destacamos o pensamento de Ghedin (2002, p. 129), ao dizer que “[...] o horizonte da reflexão é a crítica como meio de redimensionar e ressignificar a prática”.

Referendamos, por conseguinte, que o estágio supervisionado é o componente formativo que, ao ser vivenciado oportuniza a reflexão sobre a prática *in loco*. É o momento em que o futuro professor se depara com situações até o momento não previstas e nem planejadas, entretanto são esses momentos que poderão possibilitar a reflexão como condutora para resolução de diferentes situações. Logo, é preciso significar essa vivência aproveitando as contribuições e o enriquecimento proporcionado por esse momento de formação.

Assim, dizemos que as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado devem estar pautadas em ações reflexivas que conduzam os futuros professores a uma prática crítica e reflexiva partindo do seu fazer pedagógico. Nessa direção, os professores supervisores de estágio supervisionado precisam acompanhar esse processo dando subsídios através de discussões sobre o processo formativo que fortaleçam a formação reflexiva, para que seus alunos, futuros professores, possam, partindo da realidade vivenciada, estruturar seu trabalho no campo profissional refletindo na ação e sobre a ação.

Pimenta e Lima (2004) tecem, a esse respeito, a seguinte consideração: a função do professor orientador do estágio é, à luz das teorias, refletir com seus alunos sobre as experiências obtidas, projetando um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas e as relações de trabalho vivenciadas por eles. Dessa forma, o professor orientador conduz seus orientandos rumo a reflexões que poderão contribuir para a construção de novos conhecimentos embasados nas teorias discutidas.

2.3 Estágio supervisionado no curso de Pedagogia

Com a promulgação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, em dezembro de 1996, ocorreram muitas mudanças no campo de formação de professores. As instituições educacionais tiveram que se adequar às exigências legais, realizando várias modificações nas estruturas pedagógicas. Nessas exigências legais, só poderiam exercer a profissão de professor da educação básica quem concluísse, até 2006, um curso de licenciatura plena em educação o que contribuiu significativamente para aumentar o número de profissionais preocupados em buscar a formação, medida que, conseqüentemente, impulsionou a expansão de cursos na área.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é o órgão responsável para definir as diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação do país. Trata-se de momento marcado

por reformas curriculares na educação básica brasileira.

Em 2002, foram instituídas, respectivamente, as Resoluções do CNE/CP nº 01/2002 e CNE nº 2/2002, que criaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, acentuando-se dessa forma a nítida separação existente entre os professores portadores de graduação e aqueles que teriam um prazo para atender as exigências da Lei.

Nesse cenário, percebemos que o curso de Pedagogia é desafiado a atender a formação de professores para a educação infantil, ensino fundamental, gestão e outras habilitações, fato que acaba influenciando na formação desse profissional.

Com o parecer CNE/CP Nº 5/2005, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia no Brasil, a emenda retificativa do Parecer CNE/CP nº 3/2006, regulamentada pela resolução CNE/CEP 1/2006, o cenário do curso de Pedagogia ainda é de críticas, indefinição e divergências, mais uma vez a identidade profissional do pedagogo é direcionada por indefinições. Não há dúvidas da necessidade e do lugar do pedagogo na educação, no entanto, o Curso de Pedagogia pela sua falta de especificidade e foco no atendimento das demandas e dos resultados que se espera, tornou-se um curso que atende um perfil de formação do “faz tudo”.

Sem dúvidas, as exigências da Lei provocaram uma reviravolta no processo de formação de professores. Foi reconhecida a modalidade do Curso Normal Superior, dentro dos Institutos Superiores de Educação e o Curso de Pedagogia, em Universidades e Centros Universitários, com previsão de dez anos para a implantação do modelo proposto. As mudanças atingiram não somente a formação de professores, mas, o financiamento, a descentralização e a gestão da educação.

Considerando a relevância desse componente curricular obrigatório na formação profissional, podemos, ainda, observar que a Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, com base na Lei nº 11.788, que dispõe sobre o estágio de estudantes, aprovada pelo Congresso Nacional e que passou a vigorar a partir de 25 de setembro de 2008. No Art. 7º institui que:

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

§ 3º As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso.

Vale ressaltar, que o Art. 1º, parágrafo 1, diz que: “[...] o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando”. É preciso resgatar a importância do estágio como componente formativo fundamental na formação dos futuros professores. Ele precisa ser desenvolvido com intencionalidade, objetivos bem delineados, primando por uma preparação bem planejada e executada, não somente pelos professores supervisores de estágio, mas por todos que participam do estágio supervisionado: professores da escola campo, alunos de estágio supervisionado, gestores e demais profissionais, que acreditam que o estágio não se reduz ao mero domínio e aplicação de regras e técnicas.

Dessa maneira, compreendemos que a organização do estágio supervisionado depende das articulações e acordos realizados pelas instituições envolvidas. De acordo com a Resolução CNE/CP 24, de fevereiro de 2002, que institui a direção e a carga horária dos cursos de Licenciatura de Graduação Plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior é dito que:

Art. 10º - A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será ajustada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas horas), nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

Para Pimenta e Lima (2004), o estágio supervisionado, conforme está escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades prática quanto das denominadas acadêmicas-científico-culturais. Portanto, nem prática nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagens de práticas modelares.

A Lei nº 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008, regulamenta os estágios de estudantes de graduação, no contexto nacional, em todas as áreas. A esse respeito, o art. 1º reza:

Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

A prática docente requer um trabalho contínuo de reflexão sobre a ação, é preciso que o professor de Estágio Supervisionado instigue a atividade intelectual do aluno estagiário, futuro professor, lembrando que o Estágio Supervisionado é o momento de articular os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso.

Nesse caso, tomamos como referência as palavras de Araújo (2015), o Estágio Supervisionado constitui uma etapa da formação docente em que o estagiário participa de um processo formativo buscando o desenvolvimento de estratégias que lhe proporcionarão a realização de diferentes ações interventivas nas circunstâncias singulares em que atua. Compreendemos assim, que o Estágio Supervisionado é uma importante etapa no processo de formação do futuro professor, é um momento de socialização em que se inicia a configuração da formação profissional. Desse modo, será exigida a aplicação dos diferentes saberes dominados pelo futuro professor.

A formação profissional do professor compõe-se de um conjunto de disciplinas coordenadas e articuladas entre si, cujos objetivos e conteúdos devem confluir para uma unidade teórica metodológica e o Estágio Supervisionado é uma dessas disciplinas que deve oportunizar ao futuro professor condições de se desenvolver intelectualmente, assimilando conhecimentos, habilidades, atitudes capazes de conduzi-lo a um processo contínuo de aprendizagens significativas.

Nessa conjectura, o professor supervisor de estágio supervisionado poderia repensar as metodologias de ensino, tentando superar as dificuldades encontradas no percurso formativo de seus estagiários, e também refletir sobre sua prática enquanto supervisor de estágio supervisionado, proporcionando ao futuro professor oportunidade de repensar sua formação profissional. Zabalza, ao comentar o estudo de Zeichner (2014, p. 25-26), destaca que em 1986, ele apresentou um trabalho sobre o Estágio, no qual expôs algumas dificuldades encontradas em suas experiências como coordenador de estágio:

1. A visão do estágio como um período de trabalho, que funciona como aprendizagem, não mediado nem estruturado, donde se abstraia a ideia de que,

quanto mais tempo os estudantes passassem com bons profissionais, melhores seriam os resultados;

2. A carência de um currículo explícito para o estágio e a frequente desconexão entre o que os estudantes aprendiam na universidade e o que aprendiam nos centros de atividades práticas;

3. A qualidade desigual dos processos de supervisão do estágio e a falta de preparação dos supervisores do estágio e a falta de preparação dos supervisores quanto aos universitários e ao centro/laboratório de práticas

4. O baixo status dos estudos clínicos dentro de instituições de educação superior que frequentemente dão lugar à falta de recursos para as atividades práticas e as discrepâncias entre a carga de trabalho dos docentes encarregados da parte clínica e do restante do professorado de educação;

5. A escassa prioridade outorgada ao estágio nas escolas de ensino fundamental e médio, inclusive naquelas instituições cujas práticas pedagógicas eram adequadas e coerentes com as prioridades de formação propostas na universidade. Nesses locais, os profissionais de ensino costumavam estar mais centrados na aprendizagem dos alunos que em ajudar os estagiários a aprendizagem da prática profissional;

6. A discrepância entre o papel do professor, como um profissional reflexivo que elabora juízos e toma decisões sobre diversos aspectos do currículo e da instrução em contextos definidos, e sua atuação como técnico, ou seja, alguém que leva a cabo os ditames do governo ou das autoridades acadêmicas de forma eficiente.

Tomando como base as considerações de Zabalza (2014), ao comentar os dizeres de Zeichner em 1990, sobre as inovações que aconteceram no Estágio Supervisionado. Retomou os mesmos temas, discutindo os pontos que haviam melhorado ao longo dos anos. Em sua opinião, as inovações aconteceram em três tipos de questões: na estrutura organizacional, curricular e estrutural. Para melhor exemplificar essas questões, tomamos como referência a figura delineada por Zabalza (2014).

Figura 1 – Inovações do Estágio Supervisionado

ORGANIZACIONAL	Duração, localização dos espaços para prática.
CURRICULAR	Natureza da experiência, conhecimentos, habilidades e disposições que supunham que os estudantes deveriam aprender durante o estágio o tipo de experiência que facilitaria a consecução desses aspectos.
ESTRUTURAL	Os recursos necessários para realizar o estágio e as condições de todo tipo que o tornassem possível.

Fonte: Zabalza (2014, p. 27).

Encontramos, nesse autor, que as questões apresentadas continuam válidas até hoje. Mesmo assim, continuam insistindo que apesar da progressiva importância que o Estágio Supervisionado tem adquirido na formação universitária, é visível que continuam subsistindo graves problemas em sua articulação: baixos níveis de estruturação, indefinição do papel das universidades na profissionalização do corpo docente, inadequação do acompanhamento e deficiências na articulação entre universidade e o mundo do trabalho.

Acrescenta na sua análise que, ao longo dos anos, o Estágio Supervisionado foi visto como a parte prática dos cursos, fato que acentuou a dicotomia entre teoria e prática, não obstante seja o Estágio um dos momentos de aproximar o futuro professor de sua prática profissional. Revela, contudo, que atualmente, alguns profissionais que orientam o estágio supervisionado têm buscado novas formas de trabalhar com essa disciplina, por meio de projetos, tornando-a mais interessante, mais importante para o processo formativo, revelando sua compreensão e comprometimento com aspectos que dizem respeito à reflexão crítica, à pesquisa, ao compartilhamento de experiências, tendo em vista colaborar com sua formação competente como requer a realidade objetiva deste século XXI.



CAPÍTULO III
A PESQUISA E SEU *DESIGN* METODOLÓGICO



CAPÍTULO III

A PESQUISA E SEU *DESIGN* METODOLÓGICO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 2000, p. 155)

Para iniciar este capítulo, tomamos como base as palavras de Freire que nos inspirou nesse caminhar. A epígrafe realça o percurso metodológico da pesquisa a partir da caracterização dos caminhos percorridos na produção dos dados durante a investigação. Vários caminhos possíveis foram delineados, foram feitos e refeitos, buscando construir o caminho condizente com os objetivos delineados na investigação. De modo específico, realçamos a abordagem de pesquisa, descrevemos as técnicas para produção de dados e os procedimentos utilizados para análise, situamos o contexto da pesquisa narrativa, o cenário da investigação e apresentamos os interlocutores do estudo.

3.1 Pesquisa narrativa como aporte metodológico

A abordagem metodológica do estudo fundamenta-se no método autobiográfico e em consonância com os pressupostos da pesquisa narrativa. Passeggi e Souza (2008), em suas discussões sobre a autobiografia, postulam-na como método de investigação, demarcando o campo de investigação da pesquisa (auto)biográfica, visualizando interfaces que fomentem o diálogo entre os pesquisadores que atuam em diversas correntes das Ciências Humanas e Sociais.

A rigor, esses estudos revelam que, a partir dos anos 1980, houve um redirecionamento dos estudos sobre formação docente, cuja ênfase sobre a pessoa do professor veio favorecer o aparecimento de um grande número de obras e estudos voltados para vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, envolvendo as autobiografias docentes, ou o desenvolvimento pessoal dos professores.

Sobre esse assunto, Nóvoa e Finger (2010) corroboram dizendo que a utilização do método (auto) biográfico nas ciências da educação é relativamente recente. Essa perspectiva metodológica surgiu inicialmente na Alemanha no final do século XIX, como uma alternativa sociológica ao positivismo. Aplicada pela primeira vez, de forma sistemática em 1920, por sociólogos americanos da Escola de Chicago. Ferraroti (2010) é um dos investigadores que reivindica a autonomia do método biográfico, ou seja, considera as narrativas biográficas como

suficientes para compor uma pesquisa legítima e aponta para a necessidade de uma renovação metodológica.

A opção pela vertente (auto)biográfica expressa nas narrativas, segundo Sousa (2008), decorre de seu reconhecimento como possibilidade tanto para o formador, quanto para os sujeitos em processo de formação, de significação de suas próprias histórias construídas, através das marcas experienciadas/deixadas nos contextos de sua formação. Entendemos desta forma que as autobiografias expressas nas narrativas possibilitam tanto ao formador como aos sujeitos em formação o entendimento dos diferentes contextos e as marcas das vivências deixadas na construção de suas histórias durante seu percurso formativo.

Assim, reforça seu entendimento registrando que as narrativas são relatos que podem reconstruir as histórias vivenciadas trazendo à tona as memórias esquecidas resgatando o passado, os tempos vividos por meio dos sentidos trazidos no momento da construção de sua narratividade. De acordo com seu entendimento, as narrativas biográficas, desde últimas décadas do século XXI e no presente século, têm atendido de forma satisfatória as pesquisas que utilizam as auto(biografias) como método. Elas se constituem em relatos que contribuem para a reconstrução de histórias vivenciadas no passado, mas que virão à tona pelo resgate de memórias ou mesmo por meio de algum fato vivido recentemente que será recontado via mecanismos construtivos das narrativas.

O narrador ao contar sua história está, na verdade, tentando se comunicar, mesmo que seja com alguém que faça parte de seu imaginário como acontece nos diários em que o narrador estabelece uma comunicação com um ser idealizado com o qual faz confidências sobre assuntos diversificados, como assim costumamos dizer.

Segundo Bueno (2002, p. 20), “[...] quem conta a sua história, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência que ali se comunica”. Ao compartilhar sua história com alguém, são tecidas e (re) tecidas histórias que fazem ou fizeram parte de um cotidiano que, na maioria das vezes, foi deixado de lado e esquecido pelo tempo. As histórias que relatam fatos da vida de professores não tem intenção de investigar a vida, a individualidade desse interlocutor, mas conhecer as singularidades das trajetórias profissionais vivenciadas, notadamente aquelas afetas a seu processo formativo e, por extensão, afetas ao estágio supervisionado no curso de pedagogia, que sinaliza para aspectos relacionados ao aprender a ensinar e à aquisição de habilidades pedagógicas pertinentes a essa processualidade formativa e de prática docente.

Nesse mesmo contexto de discussão, Prado e Toledo (2007, p. 23), ao abordarem as possibilidades das narrativas, traçam a seguinte consideração:

A narrativa permite o encontro do professor-autor e professora autora com seus pares para compartilharem experiências, saberes e conhecimentos. É nesse encontro que se dão vários acontecimentos. Que se abre um campo de possibilidades. Encontro de problematizações. Encontro de movimentos do pensamento, da reflexão, do questionamento, da resignificação de experiências, reelaboração de outras práticas e compreensão da própria prática docente.

As narrativas proporcionam aos professores momentos de socialização, de partilha de experiências e conhecimentos e de reflexões em torno de sua prática, ao escreverem sobre temas que trazem saudades, tristezas, alegrias, melancolias, que inquietam e, mais pontualmente, que contribuem para resignificar e reconstruir sua própria história num processo de aprender, reaprender, problematizar e reconstruir suas ações docentes.

As experiências formativas conduzem o homem a processos de crescimento e de reflexividade crítica. O que nos autoriza dizer que repensar a vida e as narrativas representam, também, um instrumento de formação valioso, visto que durante sua narratividade o pesquisador e o narrador vivem momentos de cumplicidade, de troca de conhecimentos, que propiciam ao sujeito narrador reviver sua própria história. Propicia, também, autoconhecimento que clareia seu entendimento sobre as escolhas e os critérios que sustentam suas opções que fazem parte do passado, possibilitando uma reflexão crítica sobre o presente e uma maior flexibilidade para enfrentar as incertezas que estão guardadas no futuro.

Desse modo, comporta compreender que as narrativas centradas na escola ou no campo educacional, em sua maioria, são voltadas para a vida profissional do professor, embora na escola tenham outros sujeitos com narrativas bem interessantes que fomentem a curiosidade do pesquisador. Essas considerações são fortalecidas e ampliadas pelas palavras de Souza (2006, p. 39):

O trabalho centrado nas narrativas da trajetória de escolarização na formação inicial de professores instaura-se como fértil, na medida em que parte da historicidade e da subjetividade do sujeito remetendo-o a refletir sobre seu próprio processo de formação, assim relacionando-se ao Estágio Supervisionado, como uma das instâncias de iniciação da formação docente.

Neste contexto, as narrativas sobre a formação de professores traduzem-se em campo fértil de pesquisa, na medida em que partem da historicidade e da subjetividade do sujeito

pesquisado, conduzindo-o à reflexão sobre seu próprio processo de formação, razão por que dizemos, igualmente, que o estágio supervisionado é um cenário favorável (apropriado) que aproxima e conduz o futuro professor à iniciação da formação docente.

Para formatar essa discussão, tomamos como base as considerações de Cunha (1997), ao relatar que trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências, buscando uma relação de diálogo que se estabelece entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, de forma que, ao mesmo tempo, em que se descobre no outro os fenômenos, esses também se revelam em nós.

Esses professores estão em constante processo de socialização e de formação. São também responsáveis pela formação de seus alunos – futuros professores, que ao longo de sua trajetória ainda vivenciarão um extenso processo formativo. Dessa forma, Nóvoa (2010) manifesta-se evidenciando que o método de narrativa de formação procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Nessa conjuntura, lembramos que por meio das narrativas de formação é possível repensar o processo de construção do aprender. Reconstruindo, refletindo e reavaliando os conhecimentos apreendidos ao longo de uma trajetória. Reforçamos, desse modo, que a pesquisa narrativa contribui para o processo de rememoração dessa construção, conduzindo o interlocutor à uma viagem ao passado, mais recente ou mais distante.

Duarte (2002) refere que uma pesquisa é sempre, de alguma forma, a narrativa de uma longa viagem realizada por alguém cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já conhecidos, visitados, sendo que o mais interessante é que nada é totalmente original, mesmo que consideremos o modo de olhar e refletir sobre a realidade que está sendo vivenciada, a partir de uma nova experiência e da apropriação de um novo conhecimento que será construído, é que são originais e bastante pessoais, já que cada pessoa é única e tem sua própria forma de ver e refletir a realidade que a rodeia.

Implica afirmar, nessa perspectiva, que quanto mais significativos forem os registros realizados numa narrativa, mais rica ela se torna. Os tipos de narrativas são inúmeros em sua diversidade, e nós a encontramos nos lugares mais variados. O ser humano sempre vai contar histórias que podem ser a sua história ou a história de outra pessoa, o que queremos sublinhar é que a narratividade é uma prerrogativa do homem e de suas circunstâncias.

Essas considerações nos conduzem por caminhos que levam a perceber que as narrativas podem contribuir para que os futuros professores socializem conhecimentos, troquem informações, reelaborem suas práticas pedagógicas, manifestem e veiculem seus saberes

docentes, socializando conhecimentos e informações durante seu processo formativo, aspectos que convergem para as discussões de Prado e Soligo (2007, p. 48) ao registrarem que as narrativas fazem parte da história do homem e desde os tempos mais remotos e que, por isso mesmo, são para serem lidas, contadas e recontadas, assim as explicitam:

A palavra narrar vem do latim *narrare*, que significa expor, contar, relatar. E se aproxima do que os gregos antigos chamavam de *épikos* – poema longo que conta uma história e serve para ser recitado. Narrar tem, portanto, essa característica intrínseca: pressupõe o outro. Ser contada ou ser lida: é esse o destino de toda história.

Entendemos, pois, que o ato de narrar, contar histórias, é inerente ao próprio homem e que se as histórias forem utilizadas no contexto de investigação da formação profissional contribui, necessariamente, para que o professor se torne um pesquisador de sua própria prática. É nesse processo simultâneo de investigar e ser investigado que acontece, também, a construção e reconstrução do saber, do saber fazer e do saber ser professor, pois, à medida que o interlocutor se propõe a contar, narrar, rememorar, escrever a história de sua formação tem a seu favor a oportunidade de refletir sobre os acertos e desacertos de sua prática docente.

É, na verdade, como reforçam Prado e Damasceno (2007, p. 24), “[...] a narrativa instala-se como o gênero do discurso que geralmente é usado para que os professores e professoras manifestem e vinculem seus saberes docentes”. A narrativa funciona como pesquisa na medida em que quem narra sua história socializa sua vida, suas experiências com o pesquisador, fazendo com que este reflita e amplie sobre sua própria trajetória de formação e sua própria história. Nesta mesma linha de pensamento, os referidos autores acrescentam:

Estas narrativas também apresentam relações destes professores com seu campo de trabalho, permitindo conhecer não só os saberes que produzem no ambiente pedagógico como também as diversas condições de produção dos mesmos; compreendemos ainda que é inegável que a experiência torna-se grande fonte de aprendizagem sobre o saber ensinar e as articulações dos saberes docentes na prática pedagógica.

Desta forma método autobiográfico se coaduna com os objetivos de nossa pesquisa, haja vista que vamos trabalhar com a pesquisa narrativa. Esse formato de pesquisa tem se propagado num processo contínuo com o surgimento de novas abordagens e métodos, e tem sido adotada como parte essencial do currículo. Atualmente, ela vem se estabelecendo nas ciências sociais.

Segundo Minayo (2010) e Oliveira (2008), a pesquisa social pode ser entendida como os vários tipos de investigação que estudam o homem em sociedade, suas relações e instituições, e a sua história de sua produção simbólica. Pode ser entendida ainda como um estudo de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social ou fenômenos da realidade.

Ao tomar como base as palavras da autora, esse é um procedimento que objetiva buscar informações precisas, concretas para explicar o significado e as características do contexto em que se encontra o objeto de estudo da pesquisa. Segundo Esteban (2010), a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática, orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Assim, optamos por este tipo de pesquisa porque nos associamos aos dizeres de Oliveira (2008) de que nas comunicações dos participantes da pesquisa existe uma relação dinâmica, viva, entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito que foi ou está sendo investigado. E a pesquisa narrativa possibilita a realização das análises dos fenômenos que se apresentam para além das aparências, aclarando os fatos relatados e evidenciando o que ficou apenas nas entrelinhas. Muitos fenômenos não são ditos claramente e a pesquisa narrativa prima pela clareza dos fatos que são revelados à luz desse entendimento.

Confirma-se, desse modo, que a preocupação da abordagem qualitativa está voltada para o sujeito da pesquisa, seu ambiente e suas complexidades, proporcionando análise teórica que supere as aparências superficiais, conduzindo o pesquisador à procura de uma interpretação atenciosa e detalhada. A pesquisa qualitativa embasada nas narrativas como recurso metodológico tem sido muito utilizada no campo educacional, razão por que Bertaux (2010) alerta que, se pretendemos colocar as narrativas a serviço da pesquisa, é necessário vê-la de forma diferenciada, uma vez que cada pessoa tem suas características, seus sentimentos, seu jeito de ser e ver as coisas.

Por conseguinte, tomamos como base as narrativas de professoras de estágio supervisionado do curso de pedagogia do CESC/UEMA, que são as interlocutoras desta pesquisa, pois segundo Prado e Damasceno (2007): “[...] tanto o modo como os professores e professoras narram os acontecimentos por eles vivenciados, como o estilo textual escolhido, revelam uma forma muito peculiar do relacionamento destes com a instituição em que trabalham”. A perspectiva é que suas narrativas evidenciam os saberes construídos ao longo de sua formação e autoformação e ainda sua concepção de mundo de sociedade e, principalmente, de homem que deseja formar.

Nessa concepção, a presente tese postula enfatizar que a utilização das narrativas das professoras de Estágio Supervisionado podem otimizar e conduzir reflexões críticas sobre as articulações dos saberes docentes na prática pedagógica. As narrativas de professores enquanto técnica e método de investigação têm contribuído cada vez mais para que as pesquisas realizadas sobre a formação de professores, proporcionem reflexões sobre a prática pedagógica, possibilitando ao docente pesquisador ser sujeito e objeto de sua própria investigação.

Nessa lógica, a compreensão do desenvolvimento profissional transita por uma dimensão pessoal em que, segundo Nóvoa (1995), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios para adquirir um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada, o que motiva o autor a afirmar que a formação se revela como meio que favorece a reflexão crítica e a conquista do pensamento autônomo.

Assim entendidas, as narrativas das professoras interlocutoras podem contribuir, concretamente, para uma reflexão crítica sobre o Estágio Supervisionado na medida em que revelam sua percepção e compreensão pela construção das memórias e das rodas de conversa, que existem alguns fatores que podem intervir negativamente ou positivamente na formação do futuro professor. O processo de reflexão sobre si mesmo não é uma atividade fácil, entretanto, é necessária para a recondução do trabalho que está sendo realizado. Sobre este aspecto, Passeggi (2008, p. 120) assegura que: “[...] expor para o outro, e por escrito, as histórias que contamos sobre nós mesmos e a nós mesmo, em nosso discurso interior ou entre amigos, não é tarefa fácil, ainda menos quando se trata de escrevê-las para os pares em condição de avaliado”.

Assim, é preciso que o pesquisador tenha sensibilidade e criatividade na hora de analisar os dados obtidos. Lembrando que avaliar o outro é outra dimensão muito delicada, dessa forma é preciso sempre agregar as interpretações do próprio pesquisador, aos dados obtidos na pesquisa numa relação dialógica entre o pesquisador e seus interlocutores, mediados por referencial teórico pertinente.

A escrita de narrativas de formação apresentam fatos condicionados em algum lugar distante, que nascem, inicialmente, de reflexões sobre suas aprendizagens e experiências circunscritas no percurso de uma história, e implicam num processo de reflexão, memorização, construção e reconstrução dos fatos vivenciados, aproximando e distanciando o narrador de si mesmo. Por meio das narrativas uma pessoa relata fatos, vivenciados ou presenciados ao longo de sua história, dando-lhes novas contextualizações, significações, reconstruindo a trajetória percorrida, reinventando e reorganizando as lembranças que realmente tiveram significados ou não no decorrer de sua vida e de sua formação.

Desse modo, ao escrever, o narrador reflete sobre suas vivências e num processo de desprendimento, narra sobre sua história. Segundo Souza (2008), o dia a dia do ser humano é marcado pela socialização de experiências, pelas narrativas que ouvimos e falamos. Surge daí a necessidade cada vez maior de se trabalhar com as autobiografias e com as biografias educativas, em contextos de pesquisa na área educacional considerando a compreensão de sua própria prática, como acrescenta Souza (2008, p. 95):

Através da narrativa (auto) biográfica torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturaram discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar da professora em formação. Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao autor reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua prática.

As narrativas (auto)biográficas possibilitam o desvendar de modelos e princípios que organizam os discursos pedagógicos que fazem parte das ações dos professores em processo de formação, viabilizando a reconstrução e compreensão da prática pedagógica vivenciada, criando desta forma possibilidades de retroalimentar a prática formativa. Nesse âmbito, desenvolvemos uma pesquisa sobre: O Estágio Supervisionado e o processo formativo: o que pensam as professoras. Dessa forma, passamos pesquisador e pesquisados por momentos de reflexão, questionamentos sobre a prática pedagógica, bem como pela oportunidade de repensar o Estágio Supervisionado como espaço de formação conectado ao projeto formativo do professor no Curso de Pedagogia do CESC/UEMA.

E para concluir este item que fundamenta a abordagem metodológica, o fazemos apropriados em Clandinin e Connelly (2011) ao dizerem que pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa têm origem em nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa. Observamos desse modo que as narrativas que contamos ou ouvimos retratam alguma história que vivenciamos, gostaríamos de vivenciar ou tememos que aconteçam.

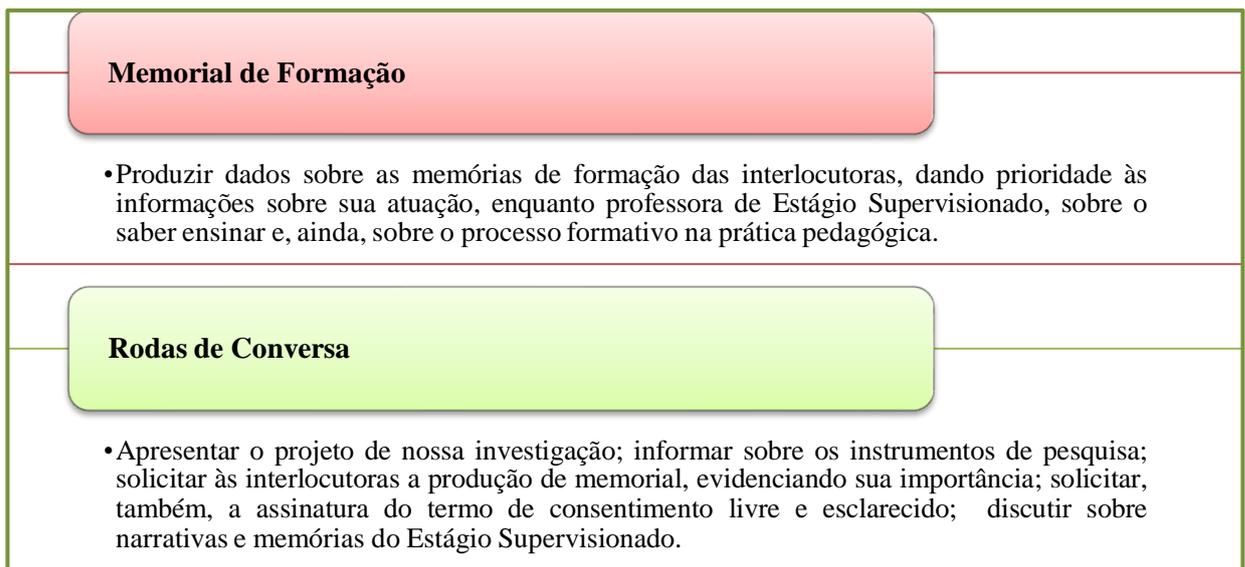
Nesta perspectiva, encerrando essa subseção, tomamos como referência as considerações de Lima (2011), de que as histórias são para serem lidas, contadas e recontadas porque as histórias que envolvem professores possibilitam um olhar interdisciplinar imbricado na pesquisa biográfica. Assim, compreendemos que quando alguém se predispõe a contar ou escrever sua história, de alguma forma está expondo seus sentimentos, intimidades e emoções, muitas vezes evidenciando suas fragilidades, permitindo um olhar crítico reflexivo sobre sua própria história.

3.2 Técnicas de produção de dados

Produzir e analisar os dados são tarefas complexas, trabalhosas que exigem critérios. Os dados da pesquisa foram obtidos via instrumentos/técnicas de produção de dados tais como: memorial do estágio supervisionado, no qual as professoras supervisoras de estágio relataram suas memórias profissionais com ênfase no estágio supervisionado e as rodas de conversa, que contribuíram para a construção de ambientes de socialização e discussão sobre o estágio supervisionado, evidenciando a necessidade de repensar e refletir sobre a formação dos futuros professores e de repensar a prática e a atuação profissional das professoras supervisoras de estágio supervisionado conforme ficou evidenciado durante a interpretação dos dados. As conversas das interlocutoras sobre o estágio supervisionado, no decorrer das rodas, foram utilizadas para auxiliar e reforçar a análise e interpretações dos dados.

Ilustrativamente, organizamos a Figura 2, a seguir, que apresenta as técnicas de produção de dados e seus objetivos, conforme utilizados no estudo em referência.

Figura 2 – Técnicas de Pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

3.2.1 Memorial de formação

O memorial de formação de professores enquanto fonte de pesquisa tem sido usado no resgate das experiências vivenciadas ao longo de uma jornada formativa ou profissional. Representa, assim, uma forma de refletir sobre os conteúdos trabalhados, sobre as dificuldades

enfrentadas e, principalmente, sobre o processo ensino aprendizagem empreendido. Caracteriza-se como uma produção que a pessoa faz sobre sua própria vida, comentando fatos que ocorrem ao longo de sua existência pessoal, estudantil/acadêmica e profissional.

É, também, uma forma de reexaminar prática docente vivenciada ao longo do processo formativo e profissional, como reforça Brito (2010, p. 57) a esse respeito: “[...] os professores são produtores de textos variados, às vezes, inusitados, que projetam sonhos, testemunham dificuldades, eternizam práticas, registram memórias de escola, de leituras, de vivências escolares, de práticas pedagógicas [...]”. Ao produzir suas memórias os professores resgatam fatos que contribuíram para a construção de sua formação profissional e trazem à tona o registro de memórias guardadas ao longo de sua vivência acadêmica. Esses fatos podem ter sido bons ou ruins para o narrador, mas de alguma forma contribuíram no sentido de leva-lo a repensar sobre a sua prática formativa.

Entendemos que a construção de um memorial passa por momentos de anseios, dúvidas sobre o que escrever e sobre o como escrever. Ao longo da produção escrita desse documentário, o autor vivencia momentos que o conduzem por caminhos ou dimensões que precisam ser conciliados, visto que se fazem presentes no interior do processo de escrita. Essas dimensões apontam para os olhares divergentes que coexistem no texto escrito: o olhar da instituição e o olhar do narrador que, de acordo com Passeggi (2008, p. 126-127), assim se explica:

O grande desafio nas situações de elaboração desse gênero discursivo é conciliar essas duas dimensões que coexistem durante o processo de escrita, opondo olhares divergentes: o da instituição que vê o memorial como dispositivo de avaliação e/ou de certificação e o olhar do narrador que descobre, no processo de escrita, a sedução de seu alcance autopoético.

Dessa forma, percebemos que essas duas dimensões sugerem distintos caminhos, cabendo ao pesquisador entrelaçar os objetivos delineados na sua pesquisa com os caminhos percorridos pelo seu interlocutor durante as narrativas, de modo a conduzir o narrador por caminhos que possam conciliar essas duas dimensões. Neste contexto, dessas considerações mencionadas, a autora elenca as dimensões etno-sociológica, heurística, hermenêutica, social e afetiva e autopoética, que caracterizam os memoriais, a exemplo de seus gêneros autobiográficos, dentre outras pontuações importantes, como sucintamente descrevemos cada uma dessas tipologias:

Dimensão etno-sociológica – os memoriais autobiográficos são espaços-tempos propícios a problematizações/resistências de acordo com os modelos biográficos para os grupos de professores-pesquisadores universitários, professores do ensino fundamental, alunos da pós-graduação, da graduação, que escrevem sobre como se tornar professores e o que projetam no seu vir a ser.

Dimensão heurística – a escrita do memorial é um processo de pesquisa-formação, que contribui para que os atores contem suas histórias, suas aprendizagens, sua formação e seus saberes, ao reinventá-los, percebê-los, clarificá-los.

Dimensão hermenêutica – a reflexão produzida no memorial dá sentido a fatos temporais, pessoais, relativos à formação e à experiência profissional, que não seriam possíveis com a ausência dessa escrita institucional de si. Essa interpretação de si mesmo como profissional estaria relacionada ao que Pineau (1983) designa como “arte profissional” a ser conjugada com a arte “existencial”, ambas formadoras do ser em processo de formação.

Dimensão social e afetiva – conduz a reflexão no memorial no momento de transição, seja no processo de inserção profissional, ou no processo de ascensão funcional. Nesse sentido, configura-se como parte de um ritual de passagem e adquire por esse viés uma dimensão social. A defesa e aprovação do memorial é um momento de celebração da inserção da palavra do autor no discurso da academia, visto que tornar-se autor repercute positivamente na auto-estima do professor, valoriza-o aos seus próprios olhos. Essa dimensão afetiva do memorial apresenta-se como um dos ganhos inestimáveis dessa escrita institucional de si para quem a escreve.

Dimensão autopoética – a escrita institucional favorece o processo de invenção e da expansão de si, na reflexão sobre si mesmo, com o outro e com o mundo. Na medida em que o narrador prossegue no processo de descoberta de saberes biográficos, o fascínio da escrita de si transmuta injunção em sedução e permite que vá construindo representações de si e da docência.

Dimensão política – a escrita do memorial autoriza cada professor a assumir a sua formação e a se inscrever como autor nos discursos canônicos da academia. Essa dimensão política deve ser construída nos memoriais como um discurso instituinte, problematizador, passível de modificar o discurso e os modos de ser e de dizer instituído, que interceptem processos de criatividade e de autonomização.

As dimensões elencadas pela autora apontam as diferenças existentes entre os gêneros autobiográficos, evidenciando que os escritores de memórias podem se posicionar em mais de uma dimensão, tornando livre sua produção. Ao relatar suas memórias a pessoa está rememorando suas experiências vivenciadas. É importante ressaltar que o interlocutor não precisa ficar preso buscando em qual dimensão está situada a sua produção.

O professor é alguém em constante processo de construção de conhecimentos. A construção de conhecimentos acontece num processo de pensar, rememorar e refletir, escrever suas memórias, suas experiências de formação e de docência, ajuda o professor nesse processo reflexivo. É nesse enquadramento que a valorização da escrita dos educadores ganhou lugar, a produção de textos escritos pelos professores é uma ferramenta valiosa na formação de todos. Diários, cartas, memórias, portfólio, novela de formação, memorial de formação todas as formas de produção enriquecem as memórias de quem as produzem.

Os memoriais contam as particularidades da trajetória de cada uma das interlocutoras conduzindo pesquisador e pesquisados por caminhos de rememoração. Nossas interlocutoras fazem parte de um ambiente acadêmico e esse ambiente é povoado de histórias e memórias que irão propiciar a construção de narrativas que emanam de suas práticas profissionais. Para discorrer sobre a importância dos memoriais como um tipo de escrita institucional de si, tomamos como base as palavras de Passeggi (2008, p. 120):

O memorial autobiográfico pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional.

Nessa concepção, a utilização de memoriais, enquanto técnica de pesquisa sobre os professores supervisores de estágio supervisionado, é tarefa dos grupos de pesquisa preocupados com as questões relativas aos estudos sobre a pessoa do professor, as práticas docentes e a profissão de professor e que veem nas narrativas um instrumento fecundo, significativo, singular e também um rico instrumento de pesquisa. O memorial de formação é um instrumento de divulgação das opiniões, inquietações, dos resgates das memórias e permite a reconstrução de uma trajetória profissional, pessoal ou social.

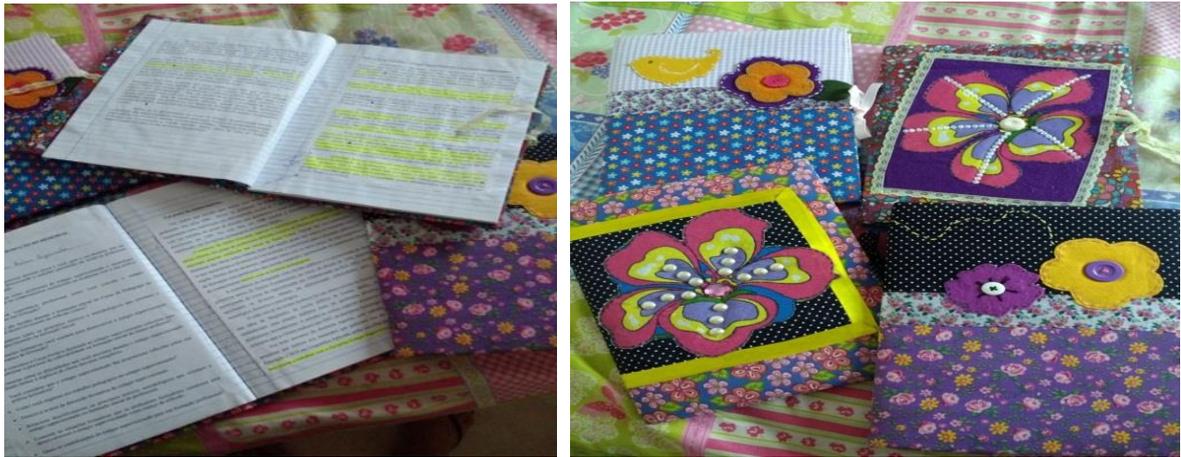
O memorial de formação é uma técnica de produção de dados que explora a escrita autobiográfica, focalizando as contribuições das memórias de formação na construção de histórias pessoais e profissionais dos interlocutores contribuindo para um feedback das memórias guardadas.

Tomando como base as palavras de Passeggi (2008, p. 121), “[...] é mediante a dimensão reflexiva da escrita do memorial, que se realiza ‘a arte profissional’, autopoética, ligada ao gesto de tomar a palavra e de se aproximar da vida profissional, refazendo-a”. Na verdade, essa dimensão geralmente é negligenciada pelo discurso do avaliador. Ao escrever sobre o que

vivemos e o que sentimos, marcamos um encontro voltado para as emoções e sentimentos guardados em nossas memórias, imprimindo reflexões profundas sobre nossa história.

Ao entregar os memoriais, explicamos para cada interlocutora a importância da sua produção evidenciando o grande compromisso e a contribuição que elas darão através de suas narrativas para realização da pesquisa. E que elas irão precisar resgatar informações que estão guardadas na memória.

Figura 3 - Memoriais das interlocutoras



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A construção dos memoriais aconteceu de forma gradativa. A evidência é de que as discussões que ocorreram nas rodas de conversa contribuíam para a produção dos mesmos, revelando-se o que afirma a literatura a esse respeito de que a memória é a capacidade que temos de armazenar, guardar, registrar, resgatar informações, conhecimentos, sentimentos, emoções, dor, alegrias, tristezas, e demais sensações e colocá-las em evidência quando sentimos necessidade de trazê-los à tona (PIMENTA; LIMA, 2006; GOMES, 2004).

Segundo Becker e Marques (2010), memória é seletiva, apagamos aquilo que não achamos importante ou que não queremos lembrar. O relembrar não é um processo estático de arquivamento mecânico guardamos na memória as informações que tem mais ligação com o que queremos lembrar. A memória organiza-se por meio do estabelecimento de relações com o que queremos ou não ter guardado. Sempre que precisamos de algumas informações, que estão guardadas no passado, resgatamos nas nossas lembranças essas informações adormecidas pelo tempo.

Ao narrar algum fato recente ou não, (re)visitamos nossas memórias, na tentativa de buscar as informações guardadas, manifestando, assim, emoções, medos, anseios, sentimentos deixados, armazenados em algum espaço de nossas lembranças. Somos produtores de

informações, narradores escritores, atores e personagem da história que narramos. Sob essa perspectiva, Kenski (2007) comenta que a história de vida de uma pessoa é composta de lembranças marcantes que a determinam.

Refere, nessa perspectiva que a memória não é um procedimento individual, mas uma relação determinada do indivíduo com a cultura e com as formas de dominação com as quais foi se constituindo. As lembranças desagradáveis, os sentimentos negativos – especialmente os ocorridos na infância – em muitos casos são “esquecidos”, mas não inteiramente perdidos pela memória, eles estão guardados em alguns de seus espaços.

Entende a autora em referência que o bloqueio dos comportamentos afetivos aversivos torna-os “inconscientes”, mas potencialmente fortes para que, havendo um retorno de uma situação similar à enfrentada anteriormente, haja uma libertação de sintomas que, de alguma forma, fazem a “ponte”, mostram sinais do que está reprimido no inconsciente.

Esse entendimento deixa evidenciado que para algumas pessoas reviver suas memórias pode se tornar um verdadeiro desafio, o ato de rememorar o passado pode, nem sempre, trazer memórias agradáveis visto termos que voltar no passado, resgatar nossas lembranças e experiências vivenciadas, fazendo um exercício contínuo e sistemático de escrever a própria história, revivendo o percurso de vida e refletindo sobre ela e suas circunstâncias.

Esse é um exercício de autoconhecimento de reflexão sobre si mesmo e um exercício que pode ser prazeroso ou não, pode trazer alegrias, provocar sorrisos, dor, tristeza, voltar ao passado em busca de recordações de sentimentos guardados na memória, para muitos nem sempre é algo fácil de realizar, por ser um exercício de autoconhecimento mesmo não sendo prazeroso nem confortável para alguns, muitas vezes é necessário realiza-lo.

Nesse percurso de pesquisa, realizamos um trabalho com professoras de Estágio Supervisionado, utilizamos o memorial do estágio supervisionado como instrumento de pesquisa, por meio do que foram discutidos aspectos referentes às articulações dos saberes docentes na prática pedagógica, mostrando que o processo de autorreflexão proporcionado pela proposta de rememoração, pode resgatar elementos importantes sobre a prática docente e suas vivências, favorecendo a compreensão de vários aspectos da vida profissional do professor.

Porque a compreensão que se apresenta é que escrever sobre si é viajar nessa complexidade de sentimentos que emergem da lembrança do narrador num movimento de (re)encontro consigo mesmo. A rigor, trata-se de um processo complexo em que o narrador pode sentir dificuldades para falar de si, tornando-se um ato difícil, principalmente para quem não tem o hábito de produzir escritas dessa natureza. A busca pelo encontro com o eu passa por anseios e dúvidas que precisam ser enfrentadas, administradas por cada sujeito narrador.

O hábito de escrever narrativas pode fazer da escrita uma prática que serve de análise e de reflexão pessoal e profissional, ao reler o que escreveu muitas pessoas refletem e buscam reconstruir suas aprendizagens com os conhecimentos que podem servir como base para a construção de novas aprendizagens, assim como podem ser compartilhadas. Neste enfoque, é importante considerar o que diz Alarcão (2007, p. 53) sobre esse assunto:

Geralmente é difícil ganhar o hábito de escrever narrativas [...] o hábito, se adquirido na formação inicial, tem grande probabilidade de perdurar pela vida profissional adentro. Ajudará a analisar a vida, desdobrará o percurso profissional, revelará filosofias e padrões de actuação, registrará aspectos conseguidos a melhorar, constituirá um manancial de reflexão profissional a partilhar com os colegas.

Escrever sobre os outros ou sobre alguma coisa para muitos é uma tarefa complexa que demanda tempo, disposição, habilidades e conhecimentos sobre o que se pretende escrever. Entretanto, para muitos, escrever sobre si mesmo pode se tornar uma tarefa mais difícil ainda e demanda certo exercício de reflexão, criatividade e autoconhecimento, principalmente, quando não temos a prática de nos expressarmos através da palavra escrita.

A compreensão que se nos afigura, à luz dos autores que discutem acerca do memorial é de que escrever compreende um hábito construído ao longo da vida, que, indiscutivelmente, contribui muito com a prática profissional, tornando-a fonte de reflexão e de construção de novos aprendizados. A produção do memorial de formação configura-se como uma representativa fonte de produção de dados, que na presente investigação foi enriquecida com as rodas de conversa.

3.2.2 Rodas de Conversa

As rodas de conversa caracterizam-se como práticas dialógicas que favorecem o exercício reflexivo de pensar compartilhado e, também, a participação igualitária de todos os partícipes que integram a roda (FIGUEIREDO; QUEIROZ, 2012).

A realização das rodas de conversa conduziram as professoras supervisoras de estágio a um processo de socialização e de internalização de conhecimentos, já que representam espaço em que duas ou mais pessoas se reuniram, falando, discutindo sobre determinado tema, buscando a construção de um conhecimento singular, do senso comum ou científico, fomentando e valorizando os saberes, envolvendo os atores num contínuo processo de ensino-aprendizagem e de reconhecimento uns dos outros como sujeitos, com saberes, opiniões e

valores próprios que, naquele momento, segundo as finalidades do grupo foram claramente valorizados e respeitados.

Seguindo objetivos pré-determinados, as rodas precisam garantir a participação democrática de todos, com o apoio do mediador, sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso. É sempre importante ressaltar que o momento exige que sejam respeitadas as diferentes opiniões, que poderão convergir ou divergir, provocando o debate e, quiçá, o consenso. O mais interessante é o diálogo participativo, todos podem e devem socializar suas opiniões que, repetimos, devem ser respeitadas e conduzidas rumo ao objetivo proposto pela roda.

Em Moura e Lima (2014), acessamos ao entendimento de que as rodas de conversas consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de uma temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e a si mesmos, vivenciando o exercício reflexivo ou não. São objetivos das rodas de conversa, entre outras finalidades, socializar saberes, implementar a troca de experiências, de divulgação de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construção e reconstrução de novos conhecimentos sobre a temática proposta, no caso deste estudo, sobre o estágio supervisionado no percurso formativo.

As citadas autoras referem que até hoje é comum observarmos nas cidades pequenas grupos de pessoas sentadas nas portas, à tardinha, para conversarem sobre trivialidade do dia a dia. A escola, então, se apropriou dessa forma de conhecer e absorver informações, dessa forma de encontro, e passou a empregá-lo como estratégia de ensino, principalmente na educação infantil. Para referendar o exposto, tomamos as considerações de Moura e Lima (2014) ao dizerem que a roda de conversa como caminho natural de conversação entre pessoas, grupos de amigos ou não, alcançou a pesquisa educacional. Como se vê, a roda de conversa não é algo novo, novo é a ousadia em empregá-la como meio de produção de dados para a pesquisa qualitativa no cenário acadêmico científico.

Acrescenta que esta ousadia tem proporcionado expressivas narrativas que tem contribuído para enriquecer as pesquisas que utilizam as rodas como forma de produzir informações, saberes, como forma de socializar essas informações e saberes em diferentes contextos. Pesquisadores que utilizam as rodas de conversa nas pesquisas educacionais têm alcançado resultados satisfatórios o que tem incentivado outros pesquisadores a seguir o mesmo caminho, não é, pois, sem razão, que adotamos as rodas para caminhar rumo à produção de dados.

As rodas de conversa configuram-se como espaços de diálogo em que as professoras tiveram oportunidade de socializar conhecimentos, estimulando a construção da autonomia, por meio da problematização, de modo a possibilitar a abertura de espaço de encontro, de discussão, de produção e socialização de conhecimentos, de trocas de experiências vivenciadas durante sua jornada enquanto professora de estágio supervisionado, evidenciando que perspectivas e expectativas são vivenciadas no processo de socialização profissional. Estas considerações são bem claras nas palavras de Para Warschauer (2002, p. 18) ao fazer referências às rodas de conversa:

A roda é mandala, é círculo, é movimento que induz e conduz a produção do conhecimento – não de um conhecimento qualquer, mas daquele que se registra, se elabora, se alicerça, se amplia e se reconstrói. Conhecimento próprio do ser humano que existe, sempre, em toda sua vida, tenha ele zero, cinco, dez ou oitenta anos de idade.

Quando pensamos em roda de conversa, imediatamente imaginamos um grupo ou reunião de pessoas que se reúnem para discutir ou socializar determinado assunto. Roda de Conversa é mais que uma metodologia dinâmica de comunicação entre os diferentes pares. Essa técnica é um rico instrumento que pode ser utilizado como prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico.

Para Brito e Santana (2014), a roda de conversa na pesquisa demanda um planejamento sistemático, definindo os papéis a serem assumidos por cada participante, os objetivos da roda de conversa e as agendas a serem cumpridas, devem tomar como referência o objeto de estudo. Para cada roda de conversa o pesquisador organiza uma agenda, que pode ser revista sempre que necessário.

Nesse meio, entendemos que a roda de conversa é importante mecanismo de socialização e pode contribuir para a pesquisa numa abordagem qualitativa, por estabelecer relação de análise e interpretação dos dados, para poder viabilizar compreensão sobre as potencialidades da investigação e perceber o processo investigativo como oportunidade de formação e autoformação dos sujeitos que dela participam.

No seu sentido mais formal, roda de conversa pode ser entendida como uma conversação que acontece em um grupo, com interesses iguais ou diferentes, do qual participam diferentes pessoas, agrupadas em círculo, sobre algum ou vários assuntos do seu interesse. Normalmente, esses debates são conduzidos por uma ou mais pessoas que conhecem o assunto e podem contar com a participação do público que participa (PETIT, 2012).

Como dispositivo discursivo, dialógico, as rodas de conversa são bastante utilizadas na área de ensino como instrumento ou prática pedagógica para discussão e socialização dos conhecimentos dos alunos. Brito e Santana (2014) consideram que a roda de conversa é uma técnica que favorece a investigação de si e o autoconhecimento, envolvendo círculos de diálogos entre seus pares. Partindo desse entendimento, escolhemos a roda de conversa como técnica a ser utilizada em nossa pesquisa, no entendimento de que a mesma pode conduzir os interlocutores a uma fértil discussão, sobre o processo formativo que acontece durante o estágio supervisionado, no contexto de sala de aula, além de suscitar temas que podem possibilitar uma reflexão acerca do processo formativo.

Nessa perspectiva, organizamos as rodas de conversa de forma a criar espaços de diálogo, em que as professoras do Curso de Pedagogia – disciplina Estágio Supervisionado, pudessem se expressar, socializar conhecimentos da vida profissional. No decorrer de sua realização, as professoras compartilharam e socializaram com seus pares situações conflituosas com as quais se deparam, às vezes, na academia, na sala de aula, entre outras dificuldades e desafios de seu fazer pedagógico identificando as dificuldades vivenciadas, buscando alternativas que tratam, pois, dos problemas que permeiam a prática pedagógica e de como fazer para resolvê-los.

Segundo Silva (2013), a roda de conversa possibilita a abertura de espaços de encontros, de discussões, de socialização de conhecimentos, de trocas de experiências vivenciadas, construídas durante a docência e durante o estágio supervisionado, objetivando a instrumentalização dos professores para lidarem com as complexidades do cotidiano na sala de aula.

Quanto ao pesquisador, o recomendável é que conduza as discussões apenas como ouvinte, se houver necessidade de participar que seja uma intervenção comedida, delicada, que não interfira na fala dos interlocutores. Antes de começar a primeira roda de conversa, o pesquisador necessita enviar uma carta-convite aos interlocutores, apresentando-se, justificando e referendando a importância destes na pesquisa, assim como apresentando todos interlocutores a fim de proporcionar a socialização entre eles; apresentando um roteiro sugestivo para direcionar a discussão, anunciando sobre a exibição de vídeos e leituras de textos, como forma de incentivo e fortalecimento da referida roda de conversa.

A perspectiva é que as rodas de conversa proporcionem aos interlocutores da pesquisa encontros saudáveis, espontâneos, confiáveis e salutareos para que a conversa aconteça de forma fluída e possa favorecer as discussões em torno dos objetivos da pesquisa. Para melhor rendimento e produtividade das rodas, procuramos não deixar que a conversa perdesse rumo,

desviando-se para outros assuntos, correndo o risco de, inclusive, cair na monotonia ou mesmo perder o foco.

Postas estas informações teóricas e metodológicas acerca das rodas de conversa, passamos a discorrer sobre sua realização, seus objetivos e a dinâmica que a permeou. Realizamos 04 (quatro) rodas de conversa e, cada uma, recebeu sua particular denominação, tendo em vista seu objetivo e finalidades.

Sobre a primeira roda de conversa, denominada “Entrando na roda de conversa”, que dispõe como objetivo a apresentação da pesquisa, estabelecendo a dinâmica e a socialização de informações sobre a mesma. Assim, conversamos com nossas interlocutoras mostrando a importância das rodas para nossa pesquisa, enfatizando a importância da colaboração de todas, evidenciando, inclusive, a necessidade de outras rodas de conversa, posteriormente. Nesse momento, fizemos algumas provocações e dinâmica com as interlocutoras no que diz respeito ao Estágio Supervisionado. Nessa roda entregamos o termo de compromisso para ser lido e assinado e discutimos sobre os memoriais, apenas como aproximação inicial.

A segunda roda de conversa, denominada “A pesquisa, seu objeto e sua metodologia”, estabeleceu como objetivo explicar a pesquisa, sua finalidade, seu objeto e desenvolvimento, entre outros aspectos que integraram a conversação. Inicialmente, realizaram, compartilhadamente, leitura do texto “O estágio curricular e a didática na formação de professores: desafios e possibilidades”, após leitura as interlocutoras dialogaram sobre o texto, expressando suas impressões, compreensões e interligações com suas concepções de estágio supervisionado.

A discussão revelou envolvimento do grupo e articulação com a temática do estudo e, à medida que o diálogo ia acontecendo, foram emergindo diferentes pontos de reflexões sobre o estágio e a Didática enquanto disciplina que norteia o curso de formação de professores. As reflexões empreendidas pelo grupo propiciaram a problematização da complexidade da prática pedagógica. Finalizada a discussão, entregamos o material de orientação e apoio para elaboração do memorial de formação, momento em que discutiram sobre a finalidade e importância desse texto, sua construção e suas características, deixando claro que compreendiam sua efetiva elaboração como interlocutoras do estudo e como produtoras de um texto escrito que se prestaria como dados da pesquisa. Ao término da roda de conversa, agendamos nosso próximo encontro, anunciando a terceira roda de conversa.

A terceira roda de conversa, intitulada “O estágio supervisionado e sua configuração na formação do pedagogo”. Nessa roda as professoras conversaram, definiram, consideraram sobre o estágio supervisionado, evidenciando suas expectativas, decepções, aprendizagens e as

diferentes formas de trabalhar essa disciplina nos cursos de formação de professores. O grupo mostrou-se comprometido e envolvido com o processo reflexivo que o texto viabilizou. O envolvimento com o texto e sua discussão foi visível e produtivo, notadamente quando citaram o “engessamento” dos estágios, de algumas práticas docentes, entre aspectos negativos e positivos de suas vivências.

Foram enfatizados, ainda, no decorrer dessa roda, os princípios teóricos e metodológicos que norteiam o estágio supervisionado, reforçando o envolvimento do grupo com a discussão temática. A exemplo das demais rodas, agendamos o próximo encontro, ou seja, a próxima roda de conversa, tendo em vista a continuidade do processo de produção de dados de nossa pesquisa.

A quarta roda desenvolveu-se sob a temática “Configuração do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia-UEMA”, evidenciando o PPP e a nova Resolução que norteia a estrutura curricular de todos os cursos dessa IES. Na discussão colegiada, as interlocutoras colocaram também em evidência a importância do estágio supervisionado para todos os cursos de formação de professores, destacando concebem essa disciplina fundamental para o curso de pedagogia. Com demonstração de envolvimento e compromisso, a exemplo dos encontros anteriores, a quarta roda foi encerrada com demonstrações das interlocutoras de que a reflexividade empreendida e os encontros em si foram positivos, inovadores e enriquecedores.

Ilustrativamente, na sequência, apresentamos Quadro síntese sobre as Rodas de Conversa.

Quadro 2 - Rodas de conversa: visão sintética

Rodas de conversa	Objetivos	Desenvolvimento
<p>1ª) Entrando na roda de conversa</p> <p>2ª) A pesquisa, seu objeto e sua metodologia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Apresentar a proposta de pesquisa e estabelecer a dinâmica das rodas de conversa; ✗ Assinar o Termo de Confidencialidade Livre e Esclarecido; ✗ Discutir possíveis sugestões para as rodas de conversa 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Mobilização e sensibilização das interlocutoras para participação integral na pesquisa; ✗ Seleção dos textos que seriam trabalhados nas rodas de conversa; ✗ Mediação das discussões na roda de conversa; ✗ Escolha, em parceria com as interlocutoras, de seus codinomes utilizados na pesquisa; ✗ Escolha do material para discussão acerca das unidades e subunidades da pesquisa. ✗ Apresentação de orientações sobre os memoriais e discussões sobre sua

		construção para a produção de dados.
3ª) O estágio supervisionado em análise	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Delinear os princípios teóricos metodológicos que norteiam o estágio supervisionado. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Retomada da roda anterior ✗ Conversa sobre o estágio supervisionado e seus princípios teóricos metodológicos.
4ª) O estágio supervisionado: configuração na formação e no curso de Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Identificar como se configura o estágio supervisionado. ✗ Discutir a configuração do estágio superior 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Conversa em torno de sua configuração na formação do curso de Pedagogia.

Fonte: Planejamento das rodas de conversa (2017).

3.3 Contexto empírico da pesquisa

O contexto empírico da presente pesquisa tem como cenário o Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Localizada na Praça Duque de Caxias S/N – Morro do Alecrim, tendo como lócus específico o Curso de Pedagogia.

A escolha desse cenário de investigação deu-se pelo fato de sermos professora de estágio supervisionado na instituição e, também, em razão de nossa intenção de dar continuidade à pesquisa do curso de mestrado em Educação na Universidade Federal do Piauí.

Um outro aspecto que consignamos também importante e que nos mobilizou nesse propósito foi a necessidade de desenvolver um estudo voltado especificamente para o curso de Pedagogia, na disciplina Estágio Supervisionado, em razão de nossa vivência com essa disciplina e os desafios com que se deparam as professoras de estágio, notadamente as lacunas formativas percebidas, seja pelos alunos, seja pelos professores, evidenciando que é preciso ampliar o processo reflexivo ao longo desse curso.

Esse nosso propósito, como se espera, se estende em relação às práticas pedagógicas e sua melhor implementação na ministração da disciplina. A Figura, a seguir, mostra um ângulo – Fachada Principal – da parte física do prédio que abriga o Centro de Estudos Superiores de Caxias CESC/UEMA, lócus de realização da pesquisa.

Figura 4 – Fachada da UEMA

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017).

O Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC) é parte integrante da história da criação da Universidade Estadual do Maranhão, hoje, instituição responsável pela educação superior no interior do Maranhão. A UEMA realizou seu primeiro concurso vestibular no ano de 1969, iniciando o período letivo/aula em 06 de janeiro de 1970, em prédio provisório, no caso o Colégio Caxiense. Inicialmente, no município de Caxias contava com 03 (três) cursos superiores: Ciências, Letras e Estudos Sociais. Somente em 1973, com a Portaria 23/73, foi criado o Departamento de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, foi criado em 1968, pela Lei nº 2.821/68, com funcionamento a partir de 1973. "Nos dias 1 e 2 de dezembro de 1973, foi realizado vestibular para um curso parcelado em Pedagogia, com 96 vagas distribuídas em duas turmas dos quais 80 eram bolsistas, por força de convênio MEC/SE e 16 vagas oferecidas pela Faculdade. Este curso congregou 37 municípios do Maranhão, além de alunos provenientes da vizinha capital do Piauí" (FONSECA, 1984, p. 77). As atividades docentes tiveram início em 02 de janeiro de 1974.

Sua história registra que foi um dos primeiros cursos criados pela instituição, registrando, também, uma particularidade curiosa - o fato de ter sido instituído antes mesmo da própria UEMA. Encontra-se organizado em oito semestres letivos, com o desenvolvimento de componentes curriculares obrigatórios e optativos (disciplinas teóricas, teórico-práticas, práticas educativas e estágios supervisionados). Os componentes curriculares têm organização semestral, totalizando 3.255 horas, de modo a assegurar a necessária articulação teoria-prática.

Atualmente, o Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, está em processo de revisão do seu Projeto Pedagógico.

Em 1º de julho de 2015, mediante a Resolução CNE/CP nº 2/2015, o Reitor da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA cria e aprova as Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura da IES. Após a aprovação dessa resolução todos os cursos de licenciatura passam por revisão/ajustamento de seus projetos pedagógicos.

Atualmente o CESC, conta com os seguintes cursos: Pedagogia, Ciências Sociais, Física, Química, Biologia, Matemática, História, Geografia, Letras, com habilitação em Inglês, Letras com Habilitação em Português, Enfermagem e Medicina. Conta, também, com um Curso de Mestrado em Saúde e Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica.

De acordo com a citada Resolução CNE/CP nº 2/2015 de 1º de julho de 2015 e conforme reza no projeto de cada curso - § 1º: Os cursos de licenciatura da UEMA deverão integralizar, no mínimo, 660 (seiscentos e sessenta) horas, equivalentes a onze disciplinas pedagógicas de 60h cada, podendo contar créditos teóricos de quinze horas e/ou créditos práticos de trinta horas de conteúdo dedicados à dimensão pedagógica.

Esse documento deixa claro o entendimento e a importância das disciplinas pedagógicas na formação docente, tendo em vista que, de acordo com a citada Resolução, essas disciplinas complementarão a formação dos professores dos cursos de licenciatura do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC.

Em conformidade com essa Resolução § 2º: os Cursos de Licenciatura terão, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos conforme o projeto de cada curso. O estágio curricular supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contempla, também, outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de cada curso, como registramos:

No artigo V, § 4º da mesma Resolução, outras disciplinas de formação pedagógica, relacionadas à área de formação do curso, poderão ser incluídas nas matrizes curriculares dos projetos de curso, desde que encaminhadas com a respectiva ementa para análise e parecer da Coordenação Técnico-Pedagógica.

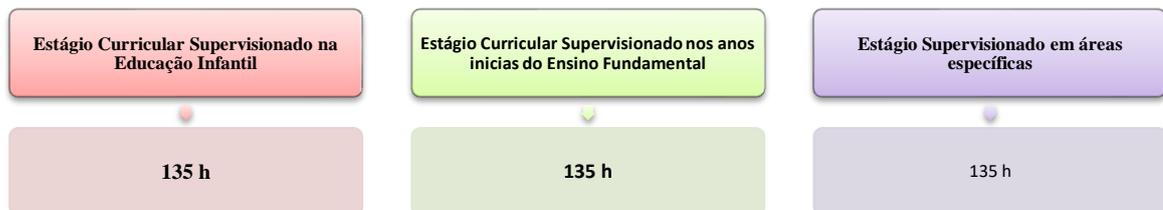
§ 5 – As disciplinas pedagógicas deverão ser ofertadas antes do estágio curricular supervisionado, com exceção das disciplinas relacionadas ao estágio de gestão.

O art. 8º, que trata sobre o estágio curricular supervisionado, nos cursos de licenciatura da UEMA, oportuniza ao estudante condições propícias ao desenvolvimento do trabalho docente, mediante a regência de classe e intervenção sistematizada em situações que se apresentam no campo de estágio.

Com base na Resolução CNE/CP nº 2/2015 de 1º de julho de 2015, podemos inferir que existe uma preocupação na reestruturação dos cursos de licenciatura da UEMA, principalmente no que diz respeito ao estágio supervisionado. Todos os cursos de licenciatura a partir dessa resolução passaram a oferecer o estágio em gestão, considerando que muitos alunos dos cursos de licenciatura ao se formarem assumem a gestão nas escolas públicas e particulares de Caxias – Maranhão e, se for o caso, em outros Estados brasileiros.

Quanto ao Curso de Pedagogia este oferece três estágios supervisionados, conforme elencados na Figura que segue:

Figura 5 - Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia



Fonte: Resolução CNE/CP nº 2/2015.

As disciplinas Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, Estágio Curricular Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em áreas específicas são ofertadas no sexto, sétimo e oitavo períodos respectivamente. Nesse contexto vale ressaltar que o estágio supervisionado contribui com o processo de formação do futuro professor.

Entendemos, entretanto, que o aprendizado de todos os saberes necessários à formação do futuro professor não acontecerá apenas nesse momento de vivências do estágio. Segundo Tardif (2000), os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, portanto, o aprendizado desses saberes se constrói a longo prazo. Nessa ótica, o estágio supervisionado oportuniza aos futuros professores conhecer o espaço que futuramente ocupará enquanto profissional em processo de construção.

Atualmente e com um grande contingente de profissionais formados, o Curso de Pedagogia passou por algumas reformas e de acordo com o projeto pedagógico, organiza seu processo pedagógico profissional, tendo como base a Lei 9394/96 e o Projeto Pedagógico do curso.

O Corpo docente do Curso de Pedagogia é composto por vinte docentes entre os quais treze são efetivos e sete são seletivados. Desse total seis possuem pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e sete *stricto sensu* em nível de doutorado. Desse grupo, sete docentes têm pós-graduação *lato sensu*, sendo oportuno ressaltar que, atualmente, desse contingente, duas professoras estão cursando doutorado, sendo uma fase de conclusão e outra em fase inicial.

Quanto ao regime de trabalho, quase todos os docentes dos Departamentos de Educação e de Ciências Sociais exercem suas funções em regime de 40 horas, sendo que cada Departamento tem um docente em regime de tempo integral e dedicação exclusiva.

3.4 Interlocutoras da pesquisa

Para produção dos dados da pesquisa contamos com a colaboração de quatro interlocutoras professoras do curso de Pedagogia. Três professoras são lotadas no Departamento de Educação e uma lotada no Departamento de Ciências Sociais do CESC/UEMA. Todas ministram a disciplina Estágio Supervisionado.

As interlocutoras foram selecionadas com base nos seguintes critérios: ser pedagoga, ser professora da disciplina há mais de cinco anos, ter mais de dez anos de experiência como professora no ensino superior, ser professora da instituição *locus* da pesquisa, aderir à pesquisa e ter disponibilidade para participar das sessões/encontros de produção de dados.

No intuito de garantir o anonimato de nossas interlocutoras, solicitamos, sugerimos, que cada uma escolhesse um codinome para identificá-la no trabalho. A princípio iríamos utilizar o próprio nome das interlocutoras, mas no decorrer da pesquisa, houve sugestão da Banca Examinadora para que utilizássemos nomenclatura fictícia, de modo que, após alguns encontros, optamos pela utilização dos seguintes codinomes: Clema, Kaká, Lou, Malú.

O primeiro contato com as interlocutoras da pesquisa aconteceu no Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC, na sala do Departamento de Educação do Curso de Pedagogia. Após a autorização da Direção do Centro, realizamos uma roda de conversa em sala de aula cedida pela Direção do Curso. Nesse momento, aproveitamos para realizar a apresentação de nossa pesquisa. A princípio explicamos os objetivos da investigação e os instrumentos que seriam utilizados para produção de dados. Criamos, também, um grupo de whatsapp para facilitar nossos contatos.

Na oportunidade, aproveitamos para sensibilizá-las evidenciando a importância da disponibilidade da colaboração das interlocutoras para produção dos dados, explicitando que

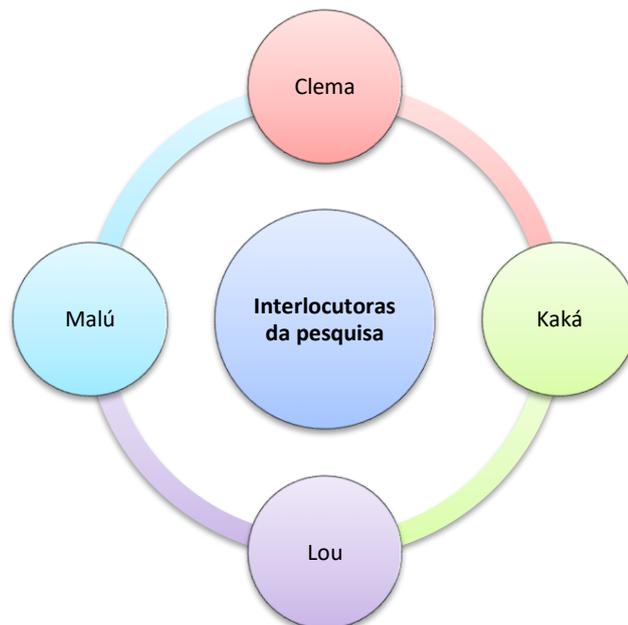
não teriam nenhuma despesa financeira com a participação na pesquisa e reafirmando o compromisso com o anonimato dos docentes.

O convite foi estendido às oito professoras que trabalham a disciplina Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia. Ocorre que algumas estão afastadas, nesse momento, por motivo de estudo de curso de formação continuada, objetivando o aprimoramento de sua trajetória formativa. Uma professora está em processo de aposentadoria e preferiu não se envolver na pesquisa.

A adesão e a disponibilidade das professoras em contribuir com a pesquisa foram fundamentais para o êxito de nosso trabalho. Delinear o perfil autobiográfico e formativo das interlocutoras desta investigação nos conduziu a uma visão panorâmica de quem são as docentes que integram este trabalho, permitindo uma aproximação com a vida profissional de cada uma. A construção do perfil profissional das interlocutoras apoiou-se em dados dos memoriais e das rodas de conversas. Para apresentação desses perfis delineamos algumas falas retiradas das narrativas escritas de seus memoriais.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir as interlocutoras da pesquisa, conforme a Figura 4 e, na sequência, delineamos o perfil de cada uma evidenciando algumas características que consideramos relevantes, em particular para atingimento dos objetivos da pesquisa.

Figura 6 - Interlocutoras da pesquisa



Fonte: Dados dos memoriais (2017).

A figura foi elaborada com auxílio de dados do memorial de Formação e mostra na sua configuração uma sincronicidade em termos espaciais e formativos, no que se relaciona às interlocutoras e sua temporalidade formativa e profissional. Assim, temos a interlocutora Clema, cujo codinome decorre da junção de seus dois primeiros nomes, e conta com vinte e três anos de serviço na docência superior e trinta e oito anos de atividade profissional no magistério.

A interlocutora Lú tem seu codinome retirado da junção de seus dois primeiros nomes. No período de 1982 a 1984 atua como professora de Educação Infantil da Rede Pública desde 1982, período em que iniciou sua experiência profissional no Magistério.

A interlocutora Kaká tem seu codinome retirado da junção das primeiras letras de seu nome. Tem 26 anos no magistério superior e boa parte desse tempo como professora de estágio. Ingressou dois anos mais tarde, também através de concurso público, na educação básica para trabalhar no curso de magistério, também com estágio supervisionado

A interlocutora Lou tem seu codinome retirado do início de seu nome. Em 2002, inicia sua carreira como professora de educação infantil. Em 2003, iniciou sua atividade como professora de estágio supervisionado na Universidade Estadual do Maranhão.

CLEMA E SEU PERFIL PROFISSIONAL

Um marco que escolhi para iniciar esse relato foi minha experiência de graduação nos anos 1980. Iniciei na graduação de Pedagogia, a princípio com a licenciatura curta, habilitação em administração escolar de 1º grau e como resultado de todo um trabalho do grupo de docente que gerenciava a nossa formação, o curso foi plenificado em 1985. Por esse fato, em 1988 concluí a licenciatura plena com habilitação nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. A experiência de integração com escolas públicas e a oportunidade de atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental, no início da década de 1990, impulsionou uma participação no curso de especialização em Alfabetização na PUC-MG, momento que aprofundei os diversos olhares na alfabetização referendados pela concepção sociológica, histórica e psicológica. O chão inicial de minha docência foi nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas salas de magistério da escola pública de Ensino Médio, [...] a entrada no ensino superior aconteceu a partir do primeiro concurso que a UEMA realizou em 1995, na disciplina Sociologia da Educação. Em todo percurso da docência superior, pelo trabalho de formação e pelas pesquisas que realizei nos mestrados que participei nos anos 2000 em Ciências da Educação e 2015 em Linguística Aplicada, tenho um olhar particular pela infância o que nos remete a trabalhar com a disciplina Estágio Supervisionado. Minha primeira experiência com estágio foi nas primeiras séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas do Ensino médio [...]. Com a implantação do currículo de 2002, adentrei na disciplina Estágio Supervisionado de Educação Infantil, uma oportunidade de estar presente no contexto das práticas pedagógicas e nas vivências produzidas pelas professoras.

A professora Clema demonstra em sua narrativa autobiográfica vontade de crescer profissionalmente e que mesmo diante das dificuldades enfrentadas ao longo de sua jornada acadêmica e profissional sempre buscou alcançar seus objetivos. Graduou-se em Pedagogia com habilitação nas disciplinas pedagógicas do ensino médio em 1988 no CESC/UEMA. As narrativas da interlocutora deixam claro sua paixão pela educação infantil.

A participação da interlocutora em um projeto que integrava a universidade às escolas públicas estaduais oportunizou o estabelecimento dos conhecimentos teóricos com as práticas pedagógicas e fortaleceu o aprofundamento e o desejo de tornar-se especialista em alfabetização, sonho realizado, ampliando sua formação continuada, notadamente, no cenário alfabetizador.

Teve como experiência inicial a docência nas séries iniciais do ensino fundamental e posteriormente a docência em escolas públicas de ensino médio. A interlocutora possui uma relevante experiência profissional (vinte e dois anos de atuação no serviço público). Em relação à busca pela atualização profissional, fez dois cursos de mestrado. Um em Ciências da Educação e outro em Linguística Aplicada. Em 2002, iniciou sua prática docente com estágio supervisionado em educação infantil, uma oportunidade de estar presente no contexto das práticas pedagógicas, nas vivências produzidas pelas professoras de educação infantil, vivência que viabilizou aprofundar e conhecer sobre a infância e as peculiaridades dessa fase da vida, nas lides pedagógicas voltadas para a alfabetização, sua identificação maior no cenário da docência.

MALÚ E SEU PERFIL PROFISSIONAL

Malú é graduada em Pedagogia pela Unidade de Estudos de Educação de Caxias – UEEC, atualmente Centro de Estudos Superiores de Caxias – Universidade Estadual do Maranhão CESC/UEMA, em 1988. Pós-graduei-me em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG, em 1993 e em Informática na Educação na PUC/MG, em 1997. No período de 1982 a 1984 atuei como professora na classe de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino, através do projeto do Governo do Estado do Maranhão, intitulado PROMAPE, período em que iniciei minha experiência profissional no Magistério, vivenciei diferentes relações com uma grande diversidade de colegas, tentando entender o valor que estava implícito nas atividades pedagógicas e na formação para o exercício profissional, [...] no presente, professora das disciplinas práticas do Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA [...]. Entrei na escola no 1º ano, como já era alfabetizada ajudava a professora nas atividades com outras crianças isso fazia com que eu me sentisse muito importante. [...] foi no curso de magistério que emergiu o desejo de aprofundar a reflexão sobre as práticas educativas e as relações entre os sujeitos dessa práxis no seu processo de construção de conhecimento [...] era o começo de um direcionamento profissional, o despertar do desejo de atuar no campo da docência. Mais tarde ingressei na Universidade Estadual

do Maranhão – UEMA, para cursar Pedagogia, logo em seguida Letras. A graduação em Pedagogia foi uma paixão adquirida no curso de Magistério. Assim, durante o Curso de Pedagogia procurei me dedicar, participando de tudo que a faculdade oferecia [...] O Curso de Pedagogia me ofereceu um conjunto de componentes curriculares que foi significativo para elaboração de uma visão complexa sobre o fenômeno educativo na contemporaneidade [...] Quando fui para o campo de estágio, fiquei contagiada totalmente por sala de aula, mesmo sentindo a divergência entre teoria e prática frente à realidade da escola. Nessa época, fui convidada a assumir a disciplina Estágio Supervisionado no curso de Magistério, nível médio, disciplina que permaneceu minha responsabilidade enquanto durou o curso de magistério. [...] Em 2010, fui selecionada no mestrado Acadêmico em Educação, desta vez, pela Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Malú apresenta em sua narrativa uma ampla folha de estudos mostrando sua identificação com a docência. Graduada em Pedagogia e Letras pela Unidade de Estudos Superiores de Caxias – Universidade Estadual do Maranhão em 1988. Pós-Graduada em Psicologia da Educação e em Informática na Educação pela PUC/MG. Fez mestrado acadêmico junto à Universidade Estadual do Ceará – UECE. Atualmente, está cursando doutorado pela Universidade do Vale do Rio Sinos – UNISSINOS. Foi professora de Educação Infantil pela rede pública através do projeto do Governo do Estado do Maranhão PROMAPE, período em que iniciou sua experiência profissional nesse campo. Em sua narratividade, Lú expressa sua sensibilidade e afinidade com a docência. Fala em compartilhamento de saberes como enriquecimento da formação. Referenda sua identificação com o estágio supervisionado, notadamente, ao registrar quanto “a pedagogia foi minha paixão adquirida no curso do Magistério”.

KAKÁ E SEU PERFIL PROFISSIONAL

Sou licenciada em Pedagogia, fiz curso de magistério no ensino médio e desde minha infância sempre gostei de brincar com minhas duas irmãs de professora delas, na nossa escolinha, eu era ao mesmo tempo professora e diretora. Meu pai me disse que escolheu meu nome de uma antiga professora sua, eu acho essa vocação do nome e da paixão dela. [...]. No ano de 1990 fui chamada para uma vaga de professora substituta na mesma universidade que me formei. Foi um grande desafio iniciar minha docência pelo ensino superior [...], assumi logo uma turma de ensino de estágio supervisionado no ensino fundamental, como auxiliar de minha professora de estágio. De cara, identifiquei-me com a formação de professores, estou com 26 anos no magistério superior e boa parte desse tempo como professora de estágio. Durante esse percurso, fui efetivada através de concurso público depois de seis anos na universidade. Ingressei dois anos mais tarde, também através de concurso público, na educação básica para trabalhar no curso de magistério, também com estágio supervisionado [...] foi coordenadora e assessora pedagógica na Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, acompanhando as escolas de ensino fundamental e médio. Desempenhei vários cargos, fui diretora do curso de Pedagogia por dez anos, coordenei cursos de

pós-graduação, coordenação de estágios, participei de varias comissões e conselhos superiores na IES e tive oportunidade de participar de várias reformas curriculares no curso de Pedagogia [...]. Apesar de ter me ausentado um tempo do estágio supervisionado, durante minha carreira profissional, não estive totalmente desligada, pois como diretora do curso estava sempre informada do que acontecia. Quando retornei para o estágio fiquei um bom tempo com o estágio de coordenação e gestão escolar. Agora estou de volta ao estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental.

A professora Kaká sintetiza em sua autobiografia sua identificação com a docência, em particular com o estágio supervisionado. Sua sintonia com o ser professor, como refere Kaká, nasceu na infância, quando, então, uma de suas brincadeiras era ser professora, imitar professor, assumir, ficticiamente, a sala de aula.

Em sua extensa folha de serviço no magistério superior conta tempo e experiência com o estágio supervisionado, mesmo tendo assumido, algumas vezes, cargos de gestão educacional, deixa clara sua identidade com o ser professor de Estágio Supervisionado, como atesta sua narratividade autobiográfica.

Kaká fez curso de magistério no ensino médio é licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – Centro de Estudos Superiores de Caxias CESC/UEMA, mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará, desde criança gostava de brincar de escolinha sendo professora das irmãs. No ano de 1990, iniciou sua carreira docente no ensino superior no CESC/UEMA, como auxiliar de sua ex. professora de estágio, já se identificando com a formação de professores. Após seis anos foi efetivada através de concurso. Tem 26 anos como professora do ensino superior e boa parte como professora de estágio supervisionado. Atuou também como professora de estágio supervisionado no curso de magistério o ensino médio, foi coordenadora e assessora pedagógica na Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. Desempenhou vários cargos, foi diretora do curso de Pedagogia por 10 anos, coordenou cursos de pós-graduação, foi coordenadora de estágio, participou de várias comissões e conselhos superiores na IES e participou de várias reformas curriculares do curso de pedagogia. Foi também professora de estágio em coordenação e gestão escolar. Acredita que o estágio é um espaço de reflexão sobre a docência.

LOU E SEU PERFIL PROFISSIONAL

Minha biografia começa no ano de 1967, em Fortaleza (onde nasci), estado do Ceará, sou a oitava filha de uma família de dez irmãos. Sou formada em pedagogia, especialista em Psicopedagogia e mestre em educação. Casada, dois filhos e dois netos.[...] Minha relação com a educação e sua importância na vida do ser humano

devo a meu saudoso e inesquecível pai [...]. Com sete anos, apesar de já saber ler e escrever (aprendi com minha mãe que só estudou o primeiro ano) não fui aceita na escola por ter somente seis anos. Aos sete anos ingressei no primário na escola Estadual Gonçalves Dias (Caxias/MA) [...]. Em 1992, prestei exame no vestibular da UEMA, como não queria passar escolhi o curso mais concorrido, Pedagogia (nada sabia sobre o curso). Para minha surpresa ao sair a relação dos aprovados meu nome estava lá. Após cursar o primeiro período do curso descobri que trabalhar com educação era minha vocação. Para terminar o curso sai do emprego. Cursei os quatro anos do curso com muito sacrifício e determinação. No quinto período do curso fui convidada a lecionar em duas escolas particulares: Colégio Caxiense e escola Filomena Machado Teixeira, no curso magistério. Começa então minha relação com a educação. Lecionei as disciplinas Didática e Psicologia durante dois anos. Após o término do curso passei em uma seleção para professora da educação infantil no SESI (Caxias) onde trabalhei durante seis anos. Aprendi muito com as crianças e foi onde comecei a ter consciência da importância e necessidade de uma alfabetização consistente e da responsabilidade que um professor deve ter ao assumir a turma. No ano de 2002, concluí minha especialização em Psicopedagogia e nesse mesmo período passei para professora auxiliar na Universidade Estadual do Maranhão, no Centro de Estudos Superiores de Santa Inês para a disciplina Psicologia da Educação. Em 2003, fui convocada para assumir a cadeira objeto do concurso. No segundo semestre de 2004, por falta de professor para o estágio supervisionado no ensino fundamental fui desafiada a assumir a turma do 7º período. Apesar de muito receosa aceitei o desafio e passei a questionar e tentar descobrir quais os caminhos do estágio supervisionado.

Lou é formada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e mestre em Educação. Em 2002, tornou-se professora auxiliar na Universidade Estadual do Maranhão, no Centro de Estudos Superiores de Santa Inês, para a disciplina Psicologia da Educação. Em 2004, assumiu a disciplina estágio supervisionado. Descobriu que trabalhar com educação era sua vocação ao iniciar, sem querer, o curso de Pedagogia. Fez o curso de Pedagogia com muita determinação e sacrifício. No quinto período do curso, começa sua relação com a educação ao ser convidada a lecionar no curso de magistério em duas escolas particulares: Colégio Caxiense e Escola Filomena Machado Teixeira, as disciplinas Didática e Psicologia. Trabalhou nessas escolas durante dois anos. Trabalhou durante seis anos no SESI (Caxias), onde aprendeu muito com as crianças e aprendeu a ter consciência da importância e necessidade de uma alfabetização sólida e da responsabilidade que um professor deve ter ao assumir uma turma.

Lou inicia sua narratividade evidenciando que sua relação com a educação é algo que tem sua origem na infância “[...] com sete anos [...] já sabia ler e escrever [...]”. Acrescenta, ainda, “Minha relação com a educação e sua importância na vida do ser humano devo a meu saudoso pai [...]”. Tratando de sua relação, afinidade e encontro com a educação assim narra: “Após cursar o primeiro período do curso, descobri que trabalhar com educação era minha vocação [...]”. “Lecionei as disciplinas Didática e Psicologia [...]”; “[...] concluí minha especialização em Psicopedagogia [...]”.

São ilustrativos os recortes narrativos destacados, no sentido de referendarem a história formativa e de atuação docente da interlocutora Lou, que na sua reflexividade crítica em torno de suas (re)lembraças de formação profissional, alcança o estágio supervisionado, ao qual, assim se reporta neste recorte narrativo: “aceitei o desafio” e passei a questionar e a tentar descobrir [...] os caminhos do estágio supervisionado.

Ao analisarmos os dados relativos aos perfis profissionais das interlocutoras do estudo uma constatação primeira se afigura, é que todos os perfis delineados condizem com os critérios de seleção, do estudo que realizamos, uma vez que são professores efetivadas e trabalham há 10 anos no Centro de Estudos Superiores de Caxias, possuem experiência com educação infantil, com o ensino médio e com a educação superior e são professoras de Estágio Supervisionado há mais de 5 anos.

Considerando as palavras de Abrahão (2004), as interlocutoras estão na fase do ‘pôr se em questão’ que segundo o ciclo de vida profissional de Huberman, é a fase que o professor [...] “questiona-se de modo mais radical. Esse processo pode ser vivenciado em um continuum que pode abranger desde um “balanço” da vida profissional em termos genéricos a um ‘teor mais elevado’ de questionamento da própria ação docente e de seus condicionantes micro e macroestruturais.

Essa fase geralmente ocorre mais ou menos no meio da carreira docente, por volta de 15 a 25 anos de profissão docente”. Com base nessa caracterização de Huberman, as interlocutoras procuram respostas para as lacunas encontradas na formação do pedagogo egresso e também do pedagogo que ainda se encontra em processo de formação. Muitos são os questionamentos que elas se fazem a respeito desta formação.

Duas das interlocutoras demonstram em suas narrativas que não pensavam a carreira docente como prioridade de formação mais, no decorrer do curso, descobriram-se com a vocação para docência. Dentre as informações expressas, vale destacar que nas narrativas de cada uma é visível o entusiasmo pelo curso e o desejo de realizar um trabalho de qualidade, notadamente no que concerne ao estágio supervisionado.

3.5 Sistematização e análise dos dados

Analisar os dados de uma investigação é um trabalho minucioso, delicado, criterioso e demorado. É um momento de intensa intimidade do pesquisador com seu objeto de estudo, tarefa que exige muita paciência, concentração, observação e sensibilidade na tessitura das informações que devem ser construídas com muita atenção na leitura e releitura dos dados sob

análise avaliativa e interpretativa, através dos memoriais de formação do estágio supervisionado e das rodas de conversa.

Consideramos como parâmetros para definir a organização e análise dos dados, a proposta teórico-metodológica apresentada por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), que utilizam procedimentos sistemáticos na análise das narrativas. Conforme esses autores, trata-se de uma técnica de análise de conteúdo, que tem como ponto de partida a mensagem das comunicações. Articulando essas informações analíticas aos estudos de Bardin (2009), acessamos à informação de que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Nesta pesquisa a movimentação analítica desenvolveu-se a partir da construção de dados, por meio das rodas de conversa e dos memoriais do estágio supervisionado. Tomamos como base para análise dos dados, as orientações dos autores citados, Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), que encontram organizados em cinco etapas a análise de conteúdo: pré-análise, clarificação do corpus, compreensão do corpus, organização do corpus e organização categorial.

Na primeira fase do trabalho - pré-análise - realizamos a organização do material, empreendendo várias leituras, minuciosas leituras dos memoriais. Assim, passamos à transcrição fiel dos documentos (Roda de conversa e Memoriais), preservando as falas dos interlocutores, buscando estabelecer uma maior aproximação com os materiais da pesquisa ao realizar um acurado exercício de repetidas e cuidadosas leituras, marcando trechos e palavras consideradas importantes, como também, ouvimos várias vezes as gravações das rodas de conversa. As insistentes leituras proporcionaram uma visão mais detalhadas das informações que na maioria das vezes não são perceptíveis no primeiro momento. Essa movimentação representou nosso primeiro contato com os documentos.

Na segunda fase – clarificação do *corpus*: procedemos à busca das informações contidas nos dados, procurando sintetizá-las, reduzindo as informações e descartando as informações que não contribuíam com os objetivos da pesquisa. Buscamos, então, as informações consideradas comuns, encontradas nos memoriais e nos registros das rodas de conversa e que atendiam aos objetivos da pesquisa. Essa foi uma tarefa longa e cansativa que exigiu um demorado e delicado exercício de atenção que foi precedido da escolha e organização do material.

Foi realizada a transcrição dos dados de pesquisa, de socialização do estágio supervisionado, identificamos o perfil pessoal e profissional de cada interlocutora por seu

memorial do estágio supervisionado, realizando anotações, recortes considerados relevantes para a pesquisa. Em seguida, agrupamos os trechos das narrativas que consideramos convergentes, correlatos ao objeto de estudo. Antes de iniciar as transcrições, identificamos cada memorial com o respectivo codinome.

A terceira etapa denominada compreensão do *corpus* – Para iniciar esta etapa realizamos leituras aprofundada das produções e destacando palavras, expressões, frases recorrentes nas narrativas. A quarta etapa sob a denominação organização do *corpus* – organizamos e definimos as grelhas de análise, adentrando à interpretação dos dados da pesquisa, apreendendo suas particularidades, bem como os elementos significativos pertencentes ao contexto empírico da pesquisa, o que contribuiu para construção dos eixos de análise.

Na quinta etapa, intitulada organização categorial, realizamos o somatório das histórias de vida a serem analisadas no conjunto do *corpus*. Desta forma, organizamos o reagrupamento e a análise geral, levando em conta as singularidades de cada narrativa em volta do eixo pesquisado.

A partir da leitura atenta e meticulosa das narrativas das interlocutoras, construímos um quadro síntese com as unidades de análises que emergiram dos memoriais e das rodas de conversa.

Quadro 3 – Unidades e subunidades temáticas de análise

UNIDADES DE ANÁLISE	SUBUNIDADES DE ANÁLISE	FONTES DOS DADOS
Estágio supervisionado: princípios teóricos e metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de estágio supervisionado das interlocutoras • Movimento do estágio supervisionado na formação inicial de professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Memoriais e rodas de conversa • Memoriais e rodas de conversa
Situações formativas no estágio supervisionado no curso de Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Vivências tecidas durante a formação inicial e contribuições desta na construção do desenvolvimento da reflexão crítica 	<ul style="list-style-type: none"> • Rodas de conversa • Rodas de conversa
Estágio Supervisionado e o aprender a ensinar	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio Supervisionado e reflexões sobre o ser professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Memoriais e rodas de conversa • Memoriais e rodas de conversa

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A partir do estabelecimento das unidades de análise dos dados dos memoriais e das rodas de conversa, conforme Quadro 3, destacamos aspectos relevantes da investigação, passando a desenvolver um diálogo analítico com a narrativa das interlocutoras pelo intercruzamento das diversas vozes, ideias e posicionamentos das professoras interlocutoras.



CAPÍTULO IV

DIALOGANDO COM AS PROFESSORAS SUPERVISORAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ANALISANDO DADOS



CAPÍTULO IV

DIALOGANDO COM AS PROFESSORAS SUPERVISORAS DE ESTÁGIO

SUPERVISIONADO: ANALISANDO DADOS

No fundo da prática científica existe um discurso que diz: nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que, no entanto, está à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo lugar. (FOUCAULT, 1988).

Como diz a epígrafe de abertura deste capítulo, existe sempre uma verdade esperando para ser desvelada, desta forma a construção dos memoriais e o diálogo estabelecido durante as rodas de conversa com as professoras de estágio supervisionado proporcionaram o surgimento de algumas verdades adormecidas esperando o momento certo para serem expostas. O diálogo estabelecido caracterizou-se espontâneo, partindo da vontade de socializar as preocupações, as vivências, as experiências e as expectativas construídas durante o estágio supervisionado.

Nessa perspectiva, dialogando inclusive com as experiências vivenciadas no estágio supervisionado, entendemos que essa disciplina é uma das oportunidades que o futuro professor tem para articular diferentes concepções apreendidas no decorrer do curso, na vivência inicial de seu fazer docente. As diferentes situações vivenciadas no cotidiano escolar propiciam e oportunizam momentos de reflexão que podem contribuir para intervir na realidade, conhecendo com mais proximidade o trabalho realizado não somente na sala de aula, também na escola lócus de aprendizagem profissional. O estágio supervisionado é, de fato, uma das oportunidades de dialogar com os diferentes saberes, confrontando, ressignificando, ampliando e socializando conhecimentos.

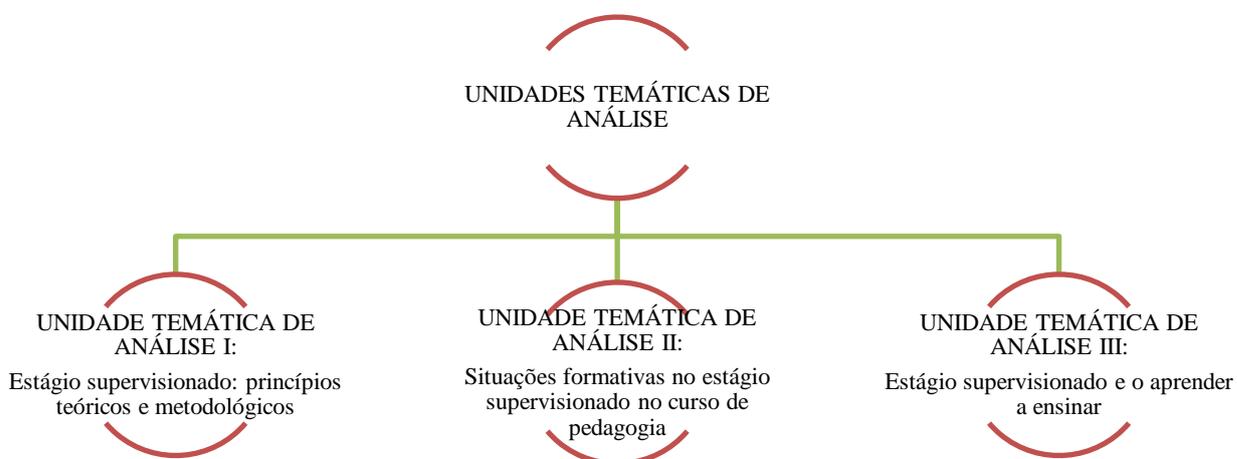
Tomamos como foco central deste capítulo as narrativas das professoras supervisoras de estágio supervisionado. São histórias que retratam seus percursos profissionais e até pessoais, embora este não seja foco de nossa pesquisa. Essas narrativas nos conduzem ao entendimento de que as vivências e as experiências contribuem para o processo de aprendizagem não somente dos alunos mais também dos professores que atuam nesse processo de formação, posto que uma das contribuições do professor no processo de formação é trazer para seus alunos suas experiências, seus conhecimentos, incentivando o futuro professor a buscar caminhos que influenciam, decisivamente, sua aprendizagem e sua formação.

Pimenta e Lima (2004, p. 16) dizem que “[...] o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores compromissos éticos”. Nesta perspectiva o trabalho docente é intencional e ideologicamente voltado para ações que podem contribuir para fortalecer os ideais escolhidos por alguém que repassa as ideologias deste trabalho. Neste contexto faz-se necessário buscar e internalizar uma formação humana que esteja subsidiada em bases consistente de conhecimentos significativos e fundamentada numa construção de valores éticos.

O processo de formação docente requer uma constante reflexão sobre o processo de formação o que pode contribuir para preparar os futuros profissionais para a ação docente incentivando a busca do conhecimento como elemento que pode conduzir à autonomia e à valorização profissional. A participação das professoras de estágio supervisionado na produção de seus memórias e nas rodas de conversa foi fundamental para a construção das unidades de análise e produção dos dados.

O diálogo que aconteceu nas rodas de conversa contribuiu para fundamentar a construção dos memoriais produzidos pelas interlocutoras. Com base nos objetivos e nas questões norteadoras, construímos as unidades temáticas de análise que apresentamos a seguir, na figura 7 denominada Unidades Temáticas de Análise.

Figura 7 - Unidades Temáticas de análises

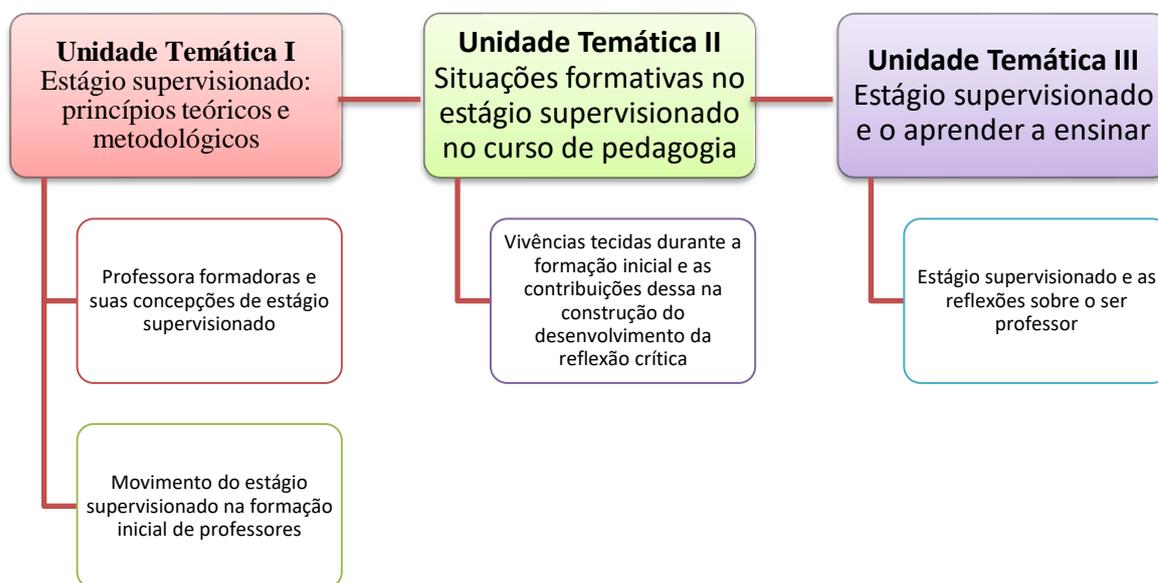


Fonte: Dados dos memoriais e das rodas de conversa (2017).

Em continuidade, organizamos a Figura 8 contendo as unidades temática e as subunidades de análises, possibilitadas pelos dados dos memoriais e das rodas de conversa.

Vale salientar que a produção dos memoriais e as rodas de conversa possibilitaram a formação das subunidades de análise, que são frutos dos dados empíricos da pesquisa.

Figura 8 - Unidades Temáticas e subunidades de análise



Fonte: Dados dos memoriais e das rodas de conversa (2017).

Com apoio e fundamento na distribuição temática e decorrentes subunidades, conforme vemos na Figura 8, passamos a apresentar descritivamente as Unidades Temáticas I, II e III e, em seguida, desenvolvemos a análise dos dados narrativos correspondentes a cada subunidade.

4.1 Unidade Temática 1: Estágio supervisionado: princípios teóricos e metodológicos

Os princípios teóricos e metodológicos que norteiam o estágio supervisionado sobre a formação de professores, passa pela necessidade de concebermos uma formação que atenda às exigências do mundo contemporâneo. Apontamos, dessa forma, para o trabalho voltado para formação do professor reflexivo como um profissional capaz de dar conta dos desafios inerentes à profissão. Assim as diferentes concepções de estágio supervisionado que são formatadas durante o curso de formação em Pedagogia contribuiu significativamente para a formação do processo profissional.

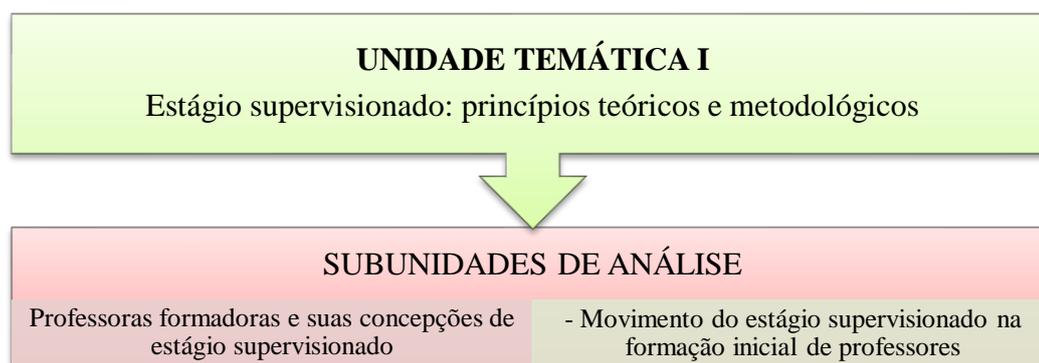
O estágio supervisionado é um componente formativo importante e bastante rico na construção do aprender a ensinar e do aprender a ser professor. É um momento fecundo de aprendizagens e possibilidades de perceber e compreender a importância da reflexão crítica e

da formação continuada de qualquer profissional. Durante a vivência do estágio, o futuro professor tem oportunidade de confrontar a dura realidade que se apresenta com os conhecimentos curriculares internalizados ao longo do curso.

Nesta perspectiva, o estágio é o momento que possibilita vivenciar a prática articulada aos conhecimentos adquiridos durante a formação, contribuindo com o fazer pedagógico e com o crescimento pessoal e profissional do futuro professor. Segundo Pimenta (2004, p. 99), “O estágio pode ser considerado como uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente”. E o aprender a profissão passa pela vivência, pelo querer aprender a ser professor, desta forma comporta dizer que o estágio supervisionado oportuniza ao futuro profissional conhecimentos que favorecerão a construção do aprender a ser professor.

A compreensão é no sentido de que o estágio supervisionado ao possibilitar diferentes situações de aprendizagens que conduzem ao aprender da profissão, pode ser concebido, também, como locus de aprendizagens e reflexões sobre o aprender a ensinar em contextos de vivências concretas, onde são postas em evidências os limites e as possibilidades da profissão. Neste contexto, iniciamos a análise dos dados narrativos correspondentes às concepções das interlocutoras da pesquisa sobre o estágio supervisionado, conforme se encontram distribuídos nas seguintes subunidades de análise: Professoras formadoras e suas concepções de estágio supervisionado; Movimento do estágio supervisionado na formação inicial de professores.

Figura 9 - Unidade Temática I e subunidades de análise



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Mediante a configuração exposta na Figura 9, passamos a analisar os dados que compreendem as duas subunidades conforme segue.

4.1.1 Professoras formadoras e suas concepções de estágio supervisionado

De acordo com Pimenta (2012, p. 14), o estágio supervisionado constitui um caminho, “[...] uma aproximação à prática, [...] que deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola”. Implica dizer que o estágio não deve ser visto como simples aplicação da teoria, mas na aproximação à prática, quando o acadêmico pode refletir sobre a realidade escolar e se constituir como professor que está em busca de transformação social e crítica. O futuro professor ao observar as ações de profissionais em exercício, passa a investigar formas de potencializar sua aprendizagem e otimizar suas práticas para um futuro próximo que diz respeito a sua realidade docente.

Entendemos que o estágio é um momento de inserção do professor em formação inicial na realidade escolar, vivenciando e articulando conhecimentos aprendidos ao longo de sua trajetória formativa, sempre perspectivando a construção de novas aprendizagens. Desta forma, apresentamos narrativas das professoras formadoras, Lou, Malú, Kaká e Clema, que expressam suas concepções de estágio supervisionado.

Sempre trabalhando na perspectiva de que o estágio é um espaço de reflexão sobre a prática docente e tendo como paixão a educação infantil, assumi o estágio supervisionado na educação infantil. Tendo a certeza de que o estágio supervisionado não acontece isolado das demais disciplinas do curso iniciamos nossas discussões subsidiada pela Sociologia, Filosofia, Psicologia, Didática. [...] o estágio é um espaço reflexão sobre a prática docente. (Professora Lou)

O estágio supervisionado é o momento que os alunos e alunas frente à realidade, vivenciam práticas profissionais que oportunizam a fazerem reflexões e opções acerca de sua profissão. Este é o momento de conhecer a realidade que será vivenciada no decorrer da profissão. (Professora Malú)

O estágio deve ser considerado uma disciplina que se configura no currículo dos cursos de formação de professores, como um espaço por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre sua formação e sua ação, de modo que possa contribuir significativamente para a escola e a sociedade. [...], o estágio é uma das disciplinas que tem possibilidade de apresentar ao aluno, futuro profissional um confronto com a realidade educacional. É uma oportunidade de avaliar a sua trajetória acadêmica, pois ali estão postos os saberes e os fazeres construídos ao longo da sua formação acadêmica. [...] Compreendo o educador como um intelectual em processo contínuo de formação, que tem na teoria o elemento básico para realizar uma ação coerente e transformadora, ou seja, uma práxis docente. [...] a mobilização dos saberes da experiência, aliado ao saber pedagógico e a fundamentação teórica poderão nos oferecer os elementos necessários para compreendermos e analisarmos o nosso próprio desempenho profissional. (Professora Kaká)

[...] o estágio permite mobilizar e articular dialeticamente o conhecimento teórico e prático dando assim, tom ao trabalho de articulação que a instituição formadora tem de realizar. (Professora Clema)

No relato da professora Lou, fica evidenciado que para ela *o estágio é um espaço reflexão sobre a prática docente* e que não é uma disciplina isolada, mais faz parte de um contexto que envolve os conteúdos das diversas disciplinas. Segundo a interlocutora, suas aulas de estágio têm como base os conteúdos discutidos e fomentados em outras disciplinas, conforme deixa claro em seu relato: *iniciamos nossas discussões subsidiadas pela Sociologia, Filosofia, Psicologia, Didática.*

Esse conjunto de disciplinas embasam a formação e o trabalho do professor, assim como orienta, particularmente, o exercício dos futuros professores, orientando-os na prática de ensinar e na vivência de situações de construção de conhecimentos. A compreensão da Profa. Lou se articula ao pensamento de Freire (2011), quando vivenciamos a prática de ensinar e aprender de forma autêntica, a experiência torna-se extremamente enriquecedora, como reforça esse autor.

Nesta perspectiva, faz-se necessário que os futuros professores ao navegarem pelos mares da docência, se envolvam com situações que favoreçam a construção de diferentes situações de aprender e de ensinar, mediadas por diferentes saberes que possam favorecer a reflexão crítica sobre o cotidiano da profissão, no que concerne, principalmente, ao processo de aprender a ensinar. Desta forma, o estágio supervisionado é uma oportunidade de exercitar uma prática reflexiva, que proporcione ao futuro professor uma visão mais ampliada da docência e do que é ser professor e exercer a docência.

O estágio como espaço de reflexão conduz o professor a um trabalho contínuo de avaliação de sua própria prática docente, contribuindo para a retroalimentação do fazer pedagógico numa busca de aperfeiçoar o trabalho realizado no cotidiano de sala de aula, que inclui a aquisição, a construção e a socialização de conhecimentos, inclui, também, o exercício reflexivo voltados para os fenômenos educativos.

Nesse sentido, comporta citar Alarcão (2007) ao dizer que pensar reflexivamente exige consciência do que se está realizando, o estágio supervisionado requer essa compreensão voltada para a formação do professor reflexivo, que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Percebemos na narratividade de Lou alguma convergência com o pensamento da autora, tendo em vista que a interlocutora revela seu compromisso com a reflexividade docente, com a participação e integração com as demais disciplinas do curso.

As narrativas da professora Lou são marcadas também por evidências que mostram que a interlocutora gosta de trabalhar com educação infantil. A educação infantil, segundo a LDB 9394/96, art. 29, é a primeira etapa da educação básica e atende a crianças de zero a três anos na creche e de quatro e cinco anos na pré-escola, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Desta forma a interlocutora nas suas considerações diz que assumiu o estágio da educação infantil e acabou se envolvendo, tornando a educação infantil seu foco preferido de estudo. Na sua percepção, o estágio na educação infantil é um momento delicado, que exige dedicação, compromisso e conhecimentos específicos da criança em desenvolvimento, permitindo que esta mostre seu protagonismo infantil.

A narrativa da professora Lú apresenta o estágio como momento que os alunos e alunas se deparam frente à realidade, vivenciam práticas profissionais que oportunizam exercitarem reflexões acerca de sua profissão. Tomamos as palavras da professora Lú para descrever seu pensamento ao falar que “o estágio supervisionado é momento de vivenciar a realidade da prática profissional e a oportunidade de refletir acerca da profissão”.

Giesta (2005), a esse respeito, revela sintonia com a narratividade da interlocutora Lú, ao revelar que a escolha de uma profissão nem sempre passa necessariamente pela mobilização de desejos, expectativas, sonhos e pela construção de ideais de vida. Muitas vezes, essas escolhas acontecem por falta de oportunidades ou mesmo necessidade. Acrescenta em suas ponderações a decisão de ser professor representa para alguns a concretização de um ideal, para outros a efetivação do desejo de contribuir na formação do “outro e de si mesmo” num processo dialógico, mas pode constituir também possibilidade de mobilidade social ou de emprego mais rápido com “certa” estabilidade. A razão dessa escolha e permanência na profissão, em geral, norteia a trajetória da formação continuada e a identidade profissional.

Entendemos que a professora, ao conduzir seus alunos para o estágio supervisionado, está oportunizando o exercitamento do pensamento reflexivo sobre o que é ser professor, assim como os percalços que poderão ser vivenciados por este profissional, deixando claras as vantagens e desvantagens da profissão, alertando, inclusive, para os fatores que contribuem para a desvalorização da profissão, como por exemplo, baixos salários, trabalho executados em vários turnos para melhorar o salário, alunos desinteressados, desmotivados, agressivos, ficando o professor com uma sobrecarga de trabalho e com a responsabilidade de realizar um trabalho satisfatório para si, para seus alunos e até para sociedade, que exige dele uma postura de “salvador”.

Os dizeres narrativos de Malú se articulam ao entendimento de que o profissional – professor tem papel fundamental de contribuir ativamente com a formação de seus alunos, envolvendo-os na mais efetiva forma de ensinar, visto que ensinar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas o caminho, mas é conduzir o aluno rumo à tomada de consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade em que está inserido, é oferecer ferramentas para conduzir seu aluno rumo ao conhecimento imprimindo reflexões claras e articulação com objetivos delineados, para a formação integral do alunado, compatível com os seus valores e com sua visão de mundo e de sociedade.

Concluimos este olhar analítico evocando Contreras (2002, p. 128) ao corroborar que [...] “não se pode esperar que os professores se transformem em meros aplicadores de decisões que eles não tomam”. Ao refletir sobre suas ações pedagógicas, o professor percebe que as decisões a serem tomadas na sala de aula se articulam e se entrelaçam às dimensões sociais, culturais e individuais, considerando que o conhecimento evolui e se transforma de acordo com o movimento histórico de cada sociedade. Assim, os conhecimentos adquiridos pelo futuro professor, durante seu curso de formação inicial, notadamente no estágio supervisionado, servem de base para iniciar seu exercício no magistério.

O relato narrativo de Kaká aponta a dimensão da importância do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores, mostrando que se trata de uma oportunidade de refletir sobre sua formação e sua ação enquanto futuro profissional, que poderá contribuir significativamente para as transformações da escola e, conseqüentemente, da sociedade. Segundo García (1999), a formação é um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se sente realizada com o duplo efeito de uma maturação interna com possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

Analisando a narratividade da professora Kaká este expressa seu entendimento de que o estágio supervisionado é um espaço curricular que conduz o futuro professor ao exercício da reflexividade crítica sobre a formação e sobre a ação docente. Para nossa interlocutora, o estágio supervisionado, na sua dimensionalidade formadora, se revela, também, como espaço de mobilização de saberes, em especial de saberes pedagógicos.

Concebe o processo de formação é contínuo e fundamental para otimizar a qualidade do ensino, implica entender a aprendizagem como uma necessidade do profissional em constante construção, passa por diferentes etapas, evoluções e concretizações, que possibilitam redimensionar ideias, conceitos que são basilares para a formação docente, para uma práxis docente.

O professor tem um papel essencial na vida de seu aluno, influencia sua formação e pode contribuir ou não para a construção do pensamento crítico reflexivo do futuro professor. Desta forma, faz-se necessário que os professores que atuam na sala de aula sejam mediadores de conhecimentos e conscientes do seu papel na formação daqueles que serão futuros formadores. Nesse prisma, é preciso contribuir significativamente na formação de professores qualificados para dialogarem com a realidade impactante da sala de aula e saberem como agir nas diversas situações de aprendizagem.

A narrativa da professora Kaká destaca ainda que *o estágio é uma das disciplinas que tem possibilidade de apresentar ao aluno, futuro profissional um confronto com a realidade educacional*. O estágio curricular supervisionado é uma disciplina que faz parte do currículo de formação de professores, é indispensável na formação acadêmica e uma oportunidade ímpar de conhecer e entrar em contato com a realidade da profissão e com os desafios propostos por ela. Neste pensamento, o estágio se configura como uma possibilidade de se estabelecer ligação entre os conteúdos estudados na universidade e a realidade vivenciada pela profissão.

Tomando como base as narrativas da interlocutora, o estágio supervisionado *é uma oportunidade de avaliar a sua trajetória acadêmica, pois ali estão postos os saberes e os fazeres construídos ao longo da sua formação acadêmica*. Durante trajetória acadêmica, o aluno constrói conhecimentos, experimenta diferentes situações de aprendizagens mobilizando e pondo em prática os saberes adquiridos ao longo do curso. Fazer um feedback de sua formação é uma maneira de compreender se houve construção dos saberes e se realmente esses saberes foram internalizados, buscando desta forma retroalimentar os saberes e os fazeres inerentes à profissão.

Segundo Tardif (2000), os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, portanto, o aprendizado desses saberes se constrói a longo prazo, que não é homogêneo. Nesta perspectiva, o estágio supervisionado deve propiciar aos futuros professores a busca contínua por sua formação, entendendo que a formação contínua é inerente à profissão.

Assim sendo, o professor supervisor de estágio ao conduzir seu aluno à escola campo de estágio viabilizando que este percebe a noção da realidade escolar, das dificuldades que a escola vivencia a cada dia, além de proporcionar vivências com a escola, com os professores experientes, e principalmente, com as diferentes nuances que fazem parte da profissão, encantos, desencantos e com os problemas que a docência comporta numa sociedade pautada na desigualdade.

O entendimento de Kaká converge para o que defendem Pimenta e Lima (2004), acerca do estágio na formação inicial deve ser compreendido como um espaço para aprender e preparar-se para exercer a profissão docente, desenvolvendo competências e saberes necessários para a construção de uma identidade profissional que corresponda às exigências e aos desafios da sociedade contemporânea.

O professor supervisor de estágio tem um papel fundamental na construção do perfil profissional do futuro professor. Nessa acepção, o professor Kaká revela uma postura ética, compromissada com a transformação da sociedade e com a formação crítica, reflexiva do profissional emergente. Deixa entrever que o estágio é um período esperado com muitas expectativas pelo futuro professor, tornando-se um momento de entendimento, de conhecimento e de experimentação na formação profissional, possibilitando o ingresso do aluno na realidade concreta da docência. Para muitos, esse é o primeiro contato estabelecido com a sala de aula, este contato cheio de curiosidades expectativas pode ser também carregado de alegrias, afirmação da profissão, certeza ou momento de tristezas, decepções e até desistências e negação da profissão. Os papéis se invertem, é o momento de assumir a função de professor, trazendo à tona os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Nessa perspectiva, compreendemos o estágio como oportunidade de colaborar para a construção do futuro professor, que fortalecendo sua identidade profissional, por meio de sua práxis docente, desenvolve a análise crítica e a ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática.

Analisando os dados do memorial da interlocutora Clema, destaca que o *estágio permite mobilizar e articular dialeticamente o conhecimento teórico e prático dando assim, tom ao trabalho de articulação que a instituição formadora tem de realizar*. Discute o estágio supervisionado, fazendo referência à relação teoria e prática, situando o estágio curricular supervisionado como a parte prática da disciplina, que deve ser trabalhada dialeticamente, tendo em vista a não dissociação teoria e prática.

Sua visão compreensiva acerca do estágio supervisionado difere da compreensão fortalecida por algumas legislações educacionais das décadas de 60, 80. Por exemplo, o parecer 292/62 de Conselho Federal de Educação - CFE, o qual enfatizava que o estágio supervisionado, deveria ser realizado no final do curso, com uma conotação eminentemente prática, devendo o mesmo ocorrer nas escolas da comunidade. Essa visão reducionista de estágio preconizada ao longo de décadas, prejudicou, por longo tempo, o desenvolvimento do mesmo, sem contar que esta é uma visão estrita, limitada e reducionista que prejudica o processo formativo.

Posteriormente, essa ideia, de estágio numa concepção prática, foi ainda reforçada por meio da Lei de Estágio nº 8.859/94, no seu artigo 1º, parágrafo 2º, ao preconizar que o estágio somente poderia ser realizado em unidades que tivessem condições de proporcionar experiência prática na linha de formação.

Entretanto, o que se evidencia nas considerações da professora Clema, é que a interlocutora faz menção ao estágio trabalhado articulando dialeticamente conhecimentos teóricos e práticos. Neste cenário, percebemos uma estreita ligação entre teoria e prática e para referendar esta ligação, reportamo-nos à concepção de Pimenta (2012) que compreende o estágio supervisionado como espaço de uma práxis transformadora.

A transformação do sujeito acontece pelo exercício da ação – reflexão – ação. Superando o senso comum e desenvolvendo o pensamento crítico reflexivo, de modo que o estágio supervisionado contribua com a formação de professores que atuem diante de uma base crítica reflexiva, na perspectiva de Pimenta e Lima (2004, p. 45), [...] “o estágio como atividade de transformação da realidade”. As autoras apontam para a importância do estágio como a teoria e prática, articuladamente, numa ação dialética e num processo contínuo de aprendizagens.

Nesta perspectiva, entendemos, o estágio como uma prática que advém da necessidade de situá-lo como componente formativo que compõe a formação profissional, de forma que o futuro professor seja capaz de criar, produzir e reconduzir os processos educativos, sem se render a seus limites. de forma que nesse espaço formativo é preciso articular teoria e prática promovendo uma reflexão crítica sobre as ações e os problemas relacionados às práticas pedagógicas, de modo a tornar a prática pedagógica mais coerente.

Assim configurado, o estágio supervisionado é uma oportunidade que o aluno, futuro professor, tem para vivenciar sua escolha profissional e uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional que pode contribuir significativamente para seu processo formativo de futuro professor.

Neste conjunto de análises das narrativas das interlocutoras, observamos que as professoras revelam a necessidade de refletir criticamente sobre a formação dos futuros professores e a influência do estágio supervisionado nessa formação. As concepções de estágio supervisionado produzidas nos relatos das professoras formadoras evidenciam que todas veem o estágio supervisionado como uma disciplina importante para formação do futuro professor.

A convicção de que o estágio supervisionado está voltado para a relação teoria-prática é coerente com o que estabelecem as legislações que reorientam o estágio nos cursos de licenciatura a partir da LDBEN nº 9.394/96. A construção do aprender a ser professor, na

perspectiva da relação teoria e prática, encontra-se preconizado nos Pareceres CNE/CP 9, 21, 27 e 28/2001 e nas Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 e 1/2006.

Nesse sentido, o estágio supervisionado é uma disciplina que encaminha o futuro professor para um contexto real de vivências que possibilita reflexões sobre a prática vivenciada na escola, que conduzirá a momentos de reflexão na sala de aula na universidade. Nesse processo de reflexões, questionamentos e aprendizagens o futuro professor terá possibilidades de amadurecer seu processo formativo.

É, por conseguinte, no exercício da profissão que o estagiário se constitui professor no fazer-se professor cotidianamente, a escola é um espaço apropriado de aprendizagens que pode proporcionar ao futuro professor estabelecer conexão entre práticas vividas e sua formação. Constatamos, desta forma, que segundo as interlocutoras o estágio é um componente teórico-prático, e que a teoria não se dissocia da prática dentro do movimento de ação, reflexão e ação.

4.1.2 Movimento do estágio supervisionado na formação inicial de professores

A formação inicial de professores é prioridade na educação brasileira, e o estágio supervisionado é um componente importantíssimo nesse contexto formativo, contribuindo significativamente para o processo de formação e de construção de conhecimentos. A maneira como acontece o estágio pode contribuir ou não para a construção de referenciais profissionais que subsidiarão a prática pedagógica do futuro professor. Mizukami e Reali (2004, p. 136) discutem que o papel principal da formação inicial é o de “preparar os professores para a sua atividade cotidiana - a de ensinar seus alunos”. E esta preparação passa pelo compromisso e pela necessidade de cotidianamente contribuir com o processo de ensinar a construção de novos conhecimentos.

Nessa perspectiva precisa ser uma experiência, intelectualmente, estimulante para acontecer com sucesso e contribuir para o conhecimento das responsabilidades do ser professor convivendo com situações concretas e com profissionais que já atuam nessa área. É, na verdade, como preceitua o Parecer CNE/CP nº 21 (2011, p. 11) ao conceituá-lo como “[...] momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado”. Desta forma, o estágio supervisionado enquanto atividade que precisa desenvolver-se em um espaço formativo concreto com pessoas que possam contribuir neste processo passa, muitas vezes, por dificuldades.

Nesse contexto estas dificuldades evidenciam o descompasso existente entre a formação oferecida pela academia e as exigências do trabalho docente. Para melhor evidenciar nossa consideração, destacamos o pensamento de Imbernón (2006, p. 41): “o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula”. Desta forma, é muito importante que durante o estágio supervisionado o professor supervisor de estágio acompanhe o estagiário orientando-o nas dificuldades vivenciadas.

A maneira como o estágio supervisionado é desenvolvido pode também contribuir com o processo de aprendizagem do ser professor. O estágio desenvolvido com projetos ou com pesquisa pode ajudar no desenvolvimento e na formação do futuro professor. Imbernón (2006 p.52) salienta que “uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”. Nesta perspectiva, o papel do professor supervisor de estágio enquanto formador é basilar para a construção de conhecimentos pedagógicos que favoreçam o processo de formação.

O professor deve proporcionar aos alunos uma aprendizagem por meio de pesquisas, levando-o a exploração de conteúdos pelas leituras, entrevistas, e também das observações da realidade dentro do seu contexto cultural, político e social. A rigor, diz Zabalza (2002, p. 27), o aluno sente-se realizado e demonstra satisfação quando produz ou adquire seu conhecimento, nesse caso, o professor pode desenvolver técnicas diversificadas para ensinar, desde que estas técnicas estejam de acordo com o grau de desenvolvimento dos alunos e com o conteúdo ministrado.

Dessa forma, passamos a analisar os dados da segunda subunidade de análise, denominada: Movimento do estágio supervisionado na formação inicial de professores, tomando como base as narrativas das interlocutoras Lou, Malú, Kaká e Clema.

[...] Durante o estágio fomos conversando com Pimenta e Lima para juntos (professora e acadêmicos) entendêssemos a essência do estágio supervisionado, pois todos consideravam o estágio como a ida a escola para comparar a teoria vista na academia com as práticas vivenciadas pelos professores. Trabalhamos, então, para desmistificar esta concepção acreditando que o acadêmico não precisa imitar o professor ou conceber a escola como aquela que ensina [...] No ano seguinte continuei com a turma agora com o estágio supervisionado no ensino médio. Para início do período convidamos o professor Severino Vilar, na época mestre em educação, hoje doutor em educação, para uma conversa com os acadêmicos sobre o estágio supervisionado – novos olhares e novos desafios do professor pesquisador. A conversa contribuiu para que o acadêmico refletisse sobre a sua prática no estágio. [...] ficou decidido que como o estágio era no ensino médio e os alunos estavam sem professores de filosofia e sociologia e os horários estavam sendo utilizados por outros professores e não nos cederam

espaço, os acadêmicos iriam desenvolver o estágio em forma de oficinas (contra turno) onde seriam discutidos assuntos referentes às disciplinas mencionadas. (Professora Lou).

O estágio supervisionado no ensino fundamental é desenvolvido em forma de projeto pedagógico. Geralmente elaboro o projeto e os alunos e alunas do estágio desenvolvem o projeto na escola juntamente com os professores e alunos da escola. Ultimamente estou trabalhando o estágio em gestão escolar. Este estágio acaba sendo burocrático, cansativo, sem colaboração da direção da escola. Penso que as contribuições deste estágio para a formação do futuro professor são mínimas [...]. Grande parte das atitudes que se pode antever e, certamente constatar em relação aos projetos desenvolvidos é fruto de conhecimentos vividos das disciplinas práticas, sobretudo do estágio supervisionado, momento que os alunos e alunas frente à realidade vivenciam práticas profissionais que oportunizam a fazerem reflexões e opções acerca de sua profissão. (Professora Lú)

Acredito que o Estágio Curricular Supervisionado no processo de Ensino Superior pode propiciar, mesmo sendo um espaço-tempo comprimido ao acadêmico a percepção de sua responsabilidade com a formação do “outro” e do mundo, no caso do pedagogo. Esse período teórico – prática não é somente momento de adquirir competências e habilidades operacionais e instrumentais, de como ser um “bom” profissional, um bom professor/gestor. Percebo a formação como uma porta inicial para a construção da identidade profissional, refletida na maneira de praticar a profissão. Acredito ainda, ser necessário cada vez mais investir na profissão do professor e na sua formação. Um dos aspectos que considero relevante é o de possibilitar a professor em formação, experiências de estágios durante o curso, inserindo-o no contexto escolar, no contato com alunos, com outros professores e com os conteúdos, o que já vem ocorrendo nas universidades, após as recentes reformulações curriculares. Penso que dessa maneira a formação pode oferecer melhores ferramentas para que assim o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, possa gradativamente ser construído. (Professora Kaka)

Toda minha presença no estágio sempre é norteada pela ideia que o espaço que forma o professor é a escola, considerada um contexto real que permite a produção de identidade profissional. Entretanto essa prática tem que ser mediada pelo conhecimento teórico tecido nas disciplinas, organizado no currículo dos cursos de formação do licenciado e nos momentos formativos dos professores. [...] em 2002 adentrei na disciplina estágio supervisionado [...], desenvolvemos o projeto de extensão: roda Pião – brincadeira infantil de ontem e de hoje, com acadêmicas produzindo atividades com crianças de seis anos. Na educação infantil uma das primeiras ações foi a montagem de espaço que caracterizamos como brinquedoteca em um dos centros de educação infantil municipal, uma das primeiras iniciativas da universidade [...] foram oferecidas: oficinas de contação de histórias, movimento, jogos, brincadeiras, e músicas; e momento de diálogo sobre o brincar e as características da criança em idade pré-escolar. Essas atividades foram desenvolvidas pelo projeto de extensão: A brinquedoteca itinerante como espaço para o desenvolvimento integral da criança, financiado pela FAPEMA. Nessas atividades participam estagiários e professores. No percurso da disciplina o acadêmico registra em um caderno todas as experiências, destacando as suas reflexões, procurando analisar a luz das teorias os percursos

de formação realizada dentro da disciplina. No último momento da disciplina o acadêmico reorganiza as atividades realizadas na disciplina, no caderno e apresenta aos pares e discute avanços e retrocessos para o processo de formação. Nas últimas experiências apresentam para mim e para uma professora da disciplina do departamento de educação. (Professora Clema).

A interlocutora Lou ao relatar que busca juntamente com seus alunos fundamentar os conhecimentos teóricos através das leituras de textos de autoras como Pimenta e Lima (2014), com o intuito de entender a essência do estágio supervisionado deixando claro que é preciso despertar visão crítica do que é estágio [...] *“durante o estágio fomos conversando com Pimenta e Lima para juntos (professora e acadêmicos) entendêssemos a essência do estágio supervisionado, pois todos consideravam o estágio como a ida a escola para comparar a teoria vista na academia com as práticas vivenciadas pelos professores”*.

Sabemos que o estágio supervisionado não pode ser considerado apenas uma *“ida à escola para comparar a teoria vista na academia com as práticas vivenciadas pelos professores”*. O estágio supervisionado vai além de visitas à escola, é fonte de conhecimento de autoformação, e de produção de saberes. O estagiário a partir das diferentes situações formativas vivenciadas durante o estágio supervisionado experimenta momentos de aprendizagens significativas para construção da sua formação profissional.

Esse entendimento comporta retomar os dizeres de Brito (2015, p. 9) “[...] o cotidiano da sala de aula nos apresenta muitas situações a serem observadas, analisadas e, às vezes, resolvidas. A sala de aula é um espaço cheio de surpresas e diferentes situações são vivenciadas no decorrer do dia”. Implica dizer que o professor precisa ponderar antes de buscar alternativas que possam solucionar as situações consideradas difíceis ou complexas.

Se exercitarmos a reflexão crítica aprendemos com essas situações a rever nossas teorias e nossas práticas. No contexto de sala de aula durante o processo formativo o estagiário se depara com inúmeras situações que podem contribuir para o exercício docente, são situações que devem ser ponderadas e que podem servir como base para o processo de aprender a ensinar.

Dessa forma, a orientação dessa disciplina é que o estagiário estabeleça comparações entre os conhecimentos adquiridos na academia com as práticas vivenciadas na escola campo, como forma de apreender e de elaborar e reelaborar conhecimentos a respeito da profissão docente, aperfeiçoando de forma gradativa sua maneira de entender e praticar o processo formativo.

A interlocutora Lou fala também do estágio supervisionado como imitação do professor e das práticas vivenciadas na escola ao dizer que [...] *“o acadêmico não precisa imitar o*

professor ou conceber a escola como aquela que ensina”. Existe uma preocupação voltada para evitar as práticas que imitam modelos e também para as práticas que têm como pano de fundo a instrumentalização técnica.

Pimenta e Lima (2004, p. 37) referem que “o estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamental legitimada na realidade social em que o ensino se processa”. A crítica a essa prática é porque a observação fica limitada à sala de aula, tirando do aluno a oportunidade de analisar o contexto escolar, elaborar e executar suas aulas, seus trabalhos, sem necessariamente recorrer às denominadas “aulas-modelo”, como critica essas autoras.

Emerge a compreensão de que aprender ser professor ou qualquer outra profissão através da imitação de modelos pode conduzir o futuro profissional por caminhos apenas da reprodução, quando, na verdade, a orientação é para a construção de novas formas de exercer a profissão. Entretanto nem sempre o futuro profissional, aquele que se encontra em desenvolvimento, tem maturidade suficiente para adequar ou adaptar os modelos aprendidos tornando-se limitado na execução das atividades que podem otimizar o processo de aprendizagem. É papel, também, do estágio supervisionado trabalhar a maturidade do aluno para transpor modelos prontos, realizando as modificações necessárias nas diferentes situações vivenciadas.

No decorrer de sua narrativa, a interlocutora Lou tece considerações sobre o período em que a estrutura curricular do curso de pedagogia contemplava o estágio supervisionado nas disciplinas pedagógicas do ensino médio. Após a lei 9394/96, as reformas curriculares e as resoluções, o estágio supervisionado do curso de pedagogia passou a ser realizado apenas na educação infantil e no ensino fundamental nas séries iniciais.

Lou enfatiza a diversificação do trabalho realizado com os estagiários nas disciplinas Sociologia e Filosofia, revela que como a escola não contava, naquele momento, com professores para essas disciplinas, optaram por ministrar aulas em forma de oficina, no contra-turno, trabalhando conteúdo das disciplinas mencionadas.

A narrativa da interlocutora deixa claro as dificuldades encontradas, tanto pelo professor supervisor de estágio como pelos alunos estagiários, ao mencionar que [...] “*os horários estavam sendo utilizados por outros professores e não nos cederam espaços*”. O fato da escola não disponibilizar o horário destas disciplinas para os alunos estagiários mostra o entendimento, em alguns casos, de que os estagiários não são bem vistos e nem aceitos em algumas escolas, o que dificulta o trabalho do professor formador, bem como cerceando a aprendizagem dos alunos estagiários. O campo de estágio precisa ser um cenário de interatividade, de colaboração de

solidariedade e principalmente de diálogo, estamos falando da escola pública, daquela que, às vezes, se nega a facultar seus espaços para o estágio supervisionado.

O ideal seria que a escola abraçasse o aluno estagiário, futuro professor com compromisso, favorecendo o intercâmbio entre escola e universidade favorecendo a ultrapassagem das fronteiras da simples transmissão do conhecimento sistematizado, conduzindo o estagiário por caminhos que podem proporcionar ao profissional docente desenvolvimento individual e social. O processo educativo é amplo, complexo e requer tempo, vivência, experiência e investimento pessoal, laboral e social e, como tal, o estágio supervisionado precisa entender e contemplar esses aspectos em sua proposta curricular e nas suas atividades práticas.

Durante o estágio o futuro professor adquire uma nova visão sobre educação, sobre o ser professor, sobre o ambiente escolar, e sobre a sala de aula. Dessa forma, o estágio supervisionado proporciona um pensar reflexivo no que tange à formação do educador, o que comporta afirmar, seguindo Pimenta e Lima (2004): O professor é um profissional que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento.

O professor é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico educacional e seus aportes de saberes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimentos sobre sua área e sobre a sociedade. E é neste profissional que, de certa forma, é depositada a confiança do aprender.

Um dos grandes desafios do estágio supervisionado consiste em possibilitar aos futuros profissionais da educação o entendimento das práticas pedagógicas efetivadas nas escolas, e principalmente no contexto de sala de aula, o que envolve principalmente refletir sobre as diferentes situações de análises e reflexões sobre essas práticas.

Iniciamos a análise dada a narrativa da interlocutora Malú, detectamos que o estágio supervisionado no ensino fundamental é desenvolvido em forma de projeto. A interlocutora diz *que geralmente elabora o projeto e os alunos e alunas do estágio desenvolvem o projeto na escola juntamente com os professores e alunos da escola.*

Em sua narratividade revela que o estágio desenvolvido através de projeto contribui para o desenvolvimento do processo de reflexão, assim como para o trabalho em parceria entre universidade e a escola, possibilitando um trabalho voltado para ajudar na busca de soluções para os problemas vivenciados pela escola. O envolvimento de alunos, professores regentes da

escola e professor supervisor de estágio supervisionado contribui para otimizar o processo formativo durante o estágio supervisionado.

Os dados expressam sobre a importância de que as escolas sejam concebidas como espaços de formação dos profissionais da educação, aspectos que convergem para o pensamento de Roldão (2007). Entretanto dois pontos devem ser esclarecidos: as escolas e seus profissionais não se veem como parte importante e essencial para o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre escola e universidade; e mesmo que haja esse entendimento, faz-se necessário que os profissionais das escolas possam se envolver e acompanhar mais efetivamente os estagiários, tornando-se parte do projeto a ser desenvolvido considerando que o estágio é importante no processo formativo, e apresenta várias limitações que podem ser contornadas com um trabalho coletivo.

Desta forma compreendemos que um trabalho realizado com projetos interdisciplinares ou projetos de pesquisa que envolva a coletividade e o interesse voltado para a produção do conhecimento necessita superar o ensino fragmentado, sem conexão com o diálogo para privilegiar as ações rigorosamente planejadas e integradas.

O estágio desenvolvido como pesquisa constitui em um expressivo componente na formação de futuros professores. Esta modalidade de estágio deve ser desenvolvida partindo sempre de estímulos que incentivem o processo de reflexão crítica sobre a prática realizada, potencializando a construção novos conhecimentos que contribuirão para a construção do pensamento crítico reflexivo dos futuros professores.

Analisando dados da narrativa da interlocutora Malú, esta faz, ainda, referência ao estágio de gestão escolar enfatizando que este é um estágio sem contribuições significativas para o aprendizado dos alunos estagiários. Em sua fala a interlocutora diz que o estágio em gestão escolar é [...] *burocrático, cansativo, sem colaboração da direção da escola*. Nesse sentido, evidencia em sua fala as lacunas deixadas na formação do futuro professor ou gestor escolar.

A literatura, nesse âmbito, refere que o grande desafio da Gestão Escolar é conseguir efetivamente descentralizar o poder que fica retido nas mãos de alguns gestores para realizar um trabalho mais participativo e democrático. Entretanto, sabemos que, a partir da Lei 9394/96, art. 14, o trabalho do gestor escolar nas instituições escolares deve ser realizado como atividade compartilhada pela comunidade escolar e local. Desta forma deveria ser realizada de maneira compartilhada, organizadora e produtiva.

O trabalho na gestão escolar, para ter melhor rendimento precisa ser um trabalho democrático, coletivo e social que tenha um planejamento realizado por toda a equipe

pedagógica. Planejar coletivamente implica envolver os sujeitos que fazem parte do contexto, dialogando a respeito do que está em pauta para chegar a um resultado satisfatório.

Vemos nas palavras da interlocutora Malú demonstração de insatisfação na realização deste estágio: [...] *penso que as contribuições deste estágio para a formação do futuro professor são mínimas*. Deixa claro nas suas considerações que a forma como está sendo trabalhado o estágio de gestão e considerando as dificuldades enfrentadas pelos alunos estagiários e pelo professor supervisor de estágio, que não está contribuindo para a formação do futuro gestor. Acrescenta, inclusive, que na maioria das escolas o aluno de estágio (sua participação) fica limitado ao preenchimento de fichas, leitura do projeto pedagógico, ou em uma sala juntamente com o coordenador pedagógico.

As escolas que recebem o estagiário para o estágio de gestão não oportunizam ao futuro professor-gestor o acesso às atribuições do gestor, nem proporcionam espaço para que o aluno conheça, vivencie e observe o funcionamento da escola e de suas peculiaridades, além de não oportunizarem o conhecimento dos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, considerando os princípios da gestão escolar, bem como os processos de desenvolvimento que fazem parte das atribuições do gestor. Desta forma, a conclusão da interlocutora é que a escola que recebe o estagiário não contribui para o efetivo aprendizado do futuro professor.

Finalizando nosso olhar analítico sobre a narratividade da Profa. Lú, reforçando, à luz dos autores mencionados que o estágio é uma experiência rica que vi fundamentar o estudo teórico de seus aprendizes por isso precisa ser efetivo, consistente, proporcionando experiências concretas de aprendizagens significativas que conduzam o estagiário por caminhos que realmente levem ao pensamento reflexivo, considerando, sobretudo que, em muitos casos, este é o primeiro contato do futuro profissional com seu campo de trabalho.

Nesta perspectiva faz-se necessário refletir sobre o processo de gestão existente em algumas escolas. A participação da comunidade é uma necessidade para o processo de gestão democrática. É preciso romper com os modelos prontos de educação, e fecundar um trabalho voltado para a participação, da coletividade, da ação colegiada e da realização pelo bem comum. Finalizando essas considerações, voltamo-nos para analisar os dados da narratividade da Profa. Kaká.

A interlocutora Kaká em suas narrativas fala sobre o estágio supervisionado como campo de formação que mesmo acontecendo em um condensado espaço de tempo contribui para a percepção do futuro professor, evidenciando a responsabilidade da preparação desse profissional que vai atuar na “formação do outro” e as influências desta formação no mundo. *“Acredito que o Estágio Curricular Supervisionado no processo de Ensino Superior pode*

propiciar, mesmo sendo um espaço-tempo comprimido, ao acadêmico a percepção de sua responsabilidade com a formação do “outro” e do mundo, no caso do pedagogo”.

O professor em formação acaba inserido em um mundo de incertezas e precisa construir instrumentos alicerçadores que possibilite vislumbrar que seu processo formativo faz parte de um universo de aprendizagem que precisa estar em constante construção com o outro e com o mundo, dialogando com as descobertas que se impõem cotidianamente.

Essa compreensão nos leva ao pensamento de Freire e Shor (1997) ao referirem que o primeiro passo para uma boa formação docente é a consciência de que ensinar não é somente transmitir conhecimentos, mas construir possibilidades para a sua produção ou construção. E essa consciência passa pelo entendimento da necessidade de se investir, primeiramente, nesta formação que está se iniciando e que posteriormente precisa sofrer continuidade através dos cursos de formação continuada.

A interlocutora faz referência ao estágio como *período teórico - prático como momento não somente de adquirir competências e habilidades operacionais e instrumentais, de como ser um “bom” profissional, um bom professor gestor*. Assim, conceber é associar-se ao pensamento de Pimenta e Lima (2004) diante do entendimento de que o exercício de qualquer profissão sempre é passível de comportar uma dimensão técnica para sua execução. Neste caso, a profissão professor, a exemplo das demais profissões, também tem seu componente técnico aliado às habilidades específicas para realizar certas atividades.

É preciso superar os modelos prontos e ensinar os futuros professores a buscar novas formas de adquirir e trabalhar conhecimentos. Mizukami et al (2003) dizem que os modelos que fazem parte da racionalidade da técnica tomam como base o acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática.

Essa modalidade de formação tem se revelado ineficiente, e não atende os anseios de aprendizagem idealizados no cotidiano da sala de aula onde o professor se depara com inúmeras situações diferenciadas que precisam ser resolvidas e, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação inicial e muitas vezes só vai adquirir esses conhecimentos ao logo de sua jornada de formação continuada ou mesmo na prática docente profissional.

Quando o estagiário está em processo de formação precisa desenvolver competências e habilidades operacionais e instrumentais que fundamentem a sua prática, para atuar nas diferentes situações vivenciadas durante o processo de ensino aprendizagem, articulando teoria - prática aos conhecimentos científicos, práticos e técnicos.

Essas competências e habilidades operacionais e instrumentais podem contribuir na formação de um bom professor/gestor, entretanto não garantem que estes profissionais terão

um bom desempenho em suas atividades profissionais, pois se não houver compromisso, envolvimento e consciência reflexiva provavelmente será mais uma atividade realizada sem finalidade visível para o futuro professor.

Nessa perspectiva Pimenta e Lima (2004, p. 37), corroboram “[...] a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”. O estágio supervisionado precisa estar alicerçado a uma visão dialógica, reflexiva em que estagiários, professores supervisores de estágio, alunos da escola campo e professores da escola campo possam argumentar, discutir, dialogar sobre os métodos e as técnicas utilizadas no processo ensino aprendizagem, refletindo sobre as formações que estão em construção.

Desta forma, nas discussões acerca do Estágio Supervisionado são frequentes também as referências e as preocupações voltadas para a formação inicial docente considerando que é na formação inicial que se inicia a construção do aprender a ensinar, prosseguindo durante todo processo formativo do professor como um fator essencial para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Dando continuidade à movimentação analítica da presente subunidade, iniciamos a análise de dados relativa à narratividade da interlocutora Kaká, entendemos que estas considerações são efetivadas quando em sua fala [...] *Percebo a formação como uma porta inicial para a construção da identidade profissional, refletida na maneira de praticar a profissão. Acredito ainda, ser necessário cada vez mais investir na profissão do professor e na sua formação.* Neste contexto, entendemos que a formação inicial é muito importante para construção do processo ensino aprendizagem, assim como o investimento na formação do docente que pretende atuar como profissional comprometido com uma prática reflexiva, social e transformadora.

Observando conjuntamente os dados que integram sua narrativa, acessamos às seguintes compreensões acerca do movimento do estágio supervisionado na formação inicial, nessa perspectiva, Kaká revela que o estágio se efetiva buscando desenvolver no futuro professor a percepção de sua responsabilidade com a formação do outro. Revela, também, que o estágio supervisionado caracteriza-se como momento propício para aquisição de competências e desenvolvimento de habilidades necessárias a essa processualidade formativa e, por extensão, para a construção de seu desenvolvimento profissional.

Pimenta (1995) argumenta que o exercício da atividade docente necessita de uma preparação que não se esgota nos cursos de formação inicial, mas que vai se construindo

continuamente, ao longo do processo de aprender a ser professor, que perpassa, inclusive, sua carreira profissional.

Esse entendimento de Kaká converge para o que defende Lima (2012) ao dizer que: o expressivo papel da formação inicial transcende a ideia de apenas habilitar pessoas para atuarem como profissionais no mercado de trabalho, tendo, pois, em maior conta a tarefa de formar professores e professoras comprometidos/as em influírem no contexto social no qual atuarão, perspectivando a mudança tendo como fundamento a visão crítica da realidade circundante.

Na nossa compreensão formar profissionais qualificados e comprometidos com as transformações sociais que a escola pode provocar no contexto sócio histórico em que ela está inserida passa, obrigatoriamente, por um exercício constante de reflexão e ação dos profissionais que atuam com uma prática profissional comprometida com o contexto em que ele está inserido.

É, de fato, como vemos em Barreiro e Gebran (2006, p. 22) [...] “a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente”. O processo de refletir e agir sobre a própria ação docente contribui para o aperfeiçoamento de conhecimentos que aperfeiçoarão a prática docente. Nesta perspectiva entendemos que o estágio supervisionado é uma atividade que pode proporcionar atividades que orientem o estagiário no processo de reflexão e ação sobre a prática que ele está sendo vivenciando.

Ao discutir sobre o estágio, a interlocutora Kaká expressa que: *Um dos aspectos que considero relevante é o de possibilitar ao professor em formação, experiências de estágios durante o curso, inserindo-o no contexto escolar, no contato com alunos, com outros professores e com os conteúdos, o que já vem ocorrendo nas universidades, após as recentes reformulações curriculares*, reforçando e referendando que o estágio supervisionado possibilita ao futuro professor experimentar a vivência do cotidiano da escola, e compreender que este será seu espaço de trabalho, representando, pois, um fórum legítimo para o estagiário internalizar conhecimentos que são inerentes a profissão docente. Segundo a referida interlocutora, *a formação pode oferecer melhores ferramentas para que assim o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, possa gradativamente ser construído*, compreensão que se articula ao pensamento de Lima (2009) de que o estágio em sua concepção mais abrangente propõe-se a instrumentalizar o estagiário para refletir sobre o seu fazer pedagógico e sobre a construção de sua identidade profissional, conscientizando-se de que o Estágio é um campo de conhecimento, uma aproximação do estagiário com a profissão docente e com o seu

campo profissional, uma oportunidade de vivenciar em seu futuro local de trabalho, situações concretas da sua prática. A proposição é que os professores em formação inicial devem construir bases necessárias para que possam desenvolver uma prática pedagógica calcada no entendimento da necessidade de estabelecer um diálogo constante entre as diferentes situações de aprendizagem e a prática desenvolvida.

Decorre dessa compreensão que o estágio é um momento ímpar na vida do estagiário, oportunizando o conhecimento e o entendimento do que é ser professor num contexto concreto de experimentação da relação existente entre trabalho – escola, teoria – prática, favorecendo o desenvolvimento profissional docente, enquanto processo complexo, contínuo e construído gradativamente.

É, na verdade, como vemos em Kulcsar (1991, p. 63), que considera os “estágios supervisionados uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade” O estágio supervisionado, ao inserir o estagiário no contexto escolar oportuniza o aprender da profissão docente proporcionando experiências que provocam reflexões sobre o cotidiano profissional e sobre a escola enquanto espaço educativo que proporciona a relação que deve existir entre trabalho – escola, teoria – prática, que na sua interligação, colaboram com o processo formativo do futuro professor.

A universidade enquanto locus privilegiado de produção e formação de conhecimentos assume seu papel de , continuamente, repensar suas práticas formadoras, apontando para práticas coletivas e para colaboração como essenciais para a realização de um trabalho que possibilite o compartilhamento de ideias, produção de saberes e o exercício de reflexões críticas sobre o contexto formativo que a caracteriza, com esse entendimento, passamos a análise da narrativa da interlocutora Clema, que discute a escola enquanto espaço de produção de identidade profissional considerando que *existe uma prática que tem que ser mediada pelo conhecimento teórico tecido nas disciplinas, organizado no currículo dos cursos de formação do licenciado e nos momentos formativos dos professores*, como Candau (2003) nos diz que a escola não pode prescindir da articulação adequada que envolvam as dimensões “microsociais e macrosociais, psicopedagógicas e político-ideológicas do magistério”, que, necessariamente, requer a “inter-relação entre cultura escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar.

Nessa perspectiva, é que a interlocutora Clema, assim, concebe a movimentação do estágio supervisionado, partindo da ideia de que estágio é, ao mesmo tempo, espaço de formação e de construção da identidade profissional do futuro professor. Para tanto, nossa

interlocutora revela na sua narratividade que articula na sua disciplina atividades de extensão como oficinas direcionadas à educação infantil, com organização de brinquedotecas e sessões de contação de histórias, momento musical, jogos e brincadeiras.

Esse formato de desenvolver seu estágio supervisionado, dentre outras atividades, a organização de um caderno de registro das vivências e experiências, da articulação teoria-prática, como atividade final da referida disciplina. Em Zabalza (2007) a Profa. Cleuma fundamenta sua prática docente, desde que esse autor, a exemplo de nossa interlocutora, defende que os conteúdos curriculares são considerados espaços de tomada de decisões no desenvolvimento do currículo, sendo que esses espaços não se limitam apenas à organização do conhecimento, mas também as experiências educativas vivenciadas em várias vertentes do conhecimento, devidamente selecionadas e organizadas pela escola.

Sobre este assunto tomamos como referência o que diz Sacristán (1998), o currículo precisa ser entendido como aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula, fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a vida interna das salas de aula e os conteúdos que se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação.

Nesta perspectiva, a forma como estão organizados e são trabalhados os conteúdos curriculares exige do professor bagagem cultural, flexibilidade, liberdade para escolher e selecionar os conteúdos e uma grande responsabilidade com a aprendizagem de seus alunos, haja vista que estão inseridos em um contexto escolar e precisam internalizar experiências educativas proporcionadas por este campo de conhecimento.

Assim, dizemos que o relato de Clema evidencia o quanto sua experiência docente contribui para aprimorar sua prática pedagógica. Nesse sentido, Clema diz [...], *desenvolvemos o projeto de extensão: roda Pião – brincadeira infantil de ontem e de hoje, [...]. Na educação infantil uma das primeiras ações foi a montagem de espaço que caracterizamos como brinquedoteca [...], uma das primeiras iniciativas da universidade [...] foram oferecidas: oficinas de contação de histórias, movimento, jogos, brincadeiras, e músicas; [...]. Essas atividades foram desenvolvidas pelo projeto de extensão.* Fica evidenciado nas palavras da interlocutora o desenvolvimento de atividades voltadas para o contar histórias, as músicas e as brincadeiras infantis.

Realizar o estágio através de projetos é uma atividade que pode ajudar na reflexão crítica do futuro professor. Segundo Zabala (2002), os projetos são considerados métodos de ensino utilizados na aprendizagem dos alunos. Concebe que todos os tipos de projetos têm algo em

comum como o estabelecimento de um máximo de relações interdisciplinares, para alcançar um novo conhecimento. O autor, ainda, afirma que o trabalho com projetos faz parte de uma proposta de trabalho que envolve os métodos globalizados. A realização de estágios com projetos induz os alunos a vivenciarem um trabalho coletivo, favorecendo as relações intergrupais, permitindo o estabelecimento de uma rede de comunicações entre universidade, escola e família.

A interlocutora demonstra preocupação com o brincar e envolve seus estagiários e professores da escola campo nesta atividade. Observa-se que a interlocutora procura criar um espaço que permite aos estagiários vivenciar diferentes situações de aprendizagem que conduz a apropriação gradual de conhecimentos que envolvam a educação infantil.

O brincar é inerente à criança e aprender brincando contribui para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem da criança que está em processo de descoberta de si e do mundo. Nesse caso, referendamos com Clema que o professor deve ser o mediador dessas brincadeiras e desse processo de aprendizagem. O brincar deve ser uma atividade bem planejada para que o aprender aconteça de maneira espontânea e satisfatória, preferencialmente.

Nos projetos desenvolvidos pela interlocutora Clema os estagiários registram em um caderno de atividades que desenvolveram ao longo do estágio, destacando suas reflexões conforme demonstra em sua fala: *No percurso da disciplina o acadêmico registra em um caderno todas as experiências, destacando as suas reflexões, procurando analisar a luz das teorias os percursos de formação realizada dentro da disciplina [...] apresenta aos pares e discute avanços e retrocessos para o processo de formação.*

Segundo a interlocutora, esse caderno ou diário conduz os estagiários a um processo de avaliação, reflexão e retroalimentação do processo formativo contribuindo para otimizar a prática pedagógica do estagiário e também do professor supervisor de estágio. Portanto, os cadernos de registro são produzidos pelos estagiários funcionam como forma de potencializar as experiências vivenciadas na escola. Nesses cadernos evidenciam os momentos de formação acadêmica e as aprendizagens adquiridas ao longo do estágio supervisionado proporcionando a criação de uma teia, interligando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso na disciplina estágio supervisionado.

Pesquisas voltadas para a formação inicial e continuada são de grande valia para os processos formativos e compreensão de sua complexidade. O tempo reservado “à aprendizagem da docência” (MIZUKAMI, 2002), especialmente aquele que o acadêmico vive intensamente durante o período de estágio supervisionado, constitui-se um dos desafios para as instituições formadoras de professores.

Nesse empreendimento analítico sobre o movimento do estágio supervisionado na formação inicial de professores, observamos que existe entre todas as interlocutoras intenção e preocupação voltada para trabalhar o estágio de forma dinâmica e contextualizada, associando a formação do futuro professor a diferentes situações de trabalho realizado na sala de aula com projetos.

O estágio supervisionado é o momento de iniciar e conhecer a profissão docente que traz em seu bojo momentos de descobertas, insegurança, incertezas e aprendizagens. É para alguns é a primeira oportunidade de aproximação com a profissão. Neste contexto Barreiro e Gebran (2006) dizem que formação inicial e o estágio devem estar pautados na investigação da realidade, em prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores – formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática.

4.2 Unidade de análise II: Situações formativas no estágio supervisionado no curso de pedagogia

A construção da formação de professores está imersa em uma estrita relação de conhecimentos inerentes à própria formação e faz parte de uma dinâmica que se configura em projeto que pode contribuir para responder as necessidades e aspirações de cada momento socioeconômico, político e educacional de cada sociedade.

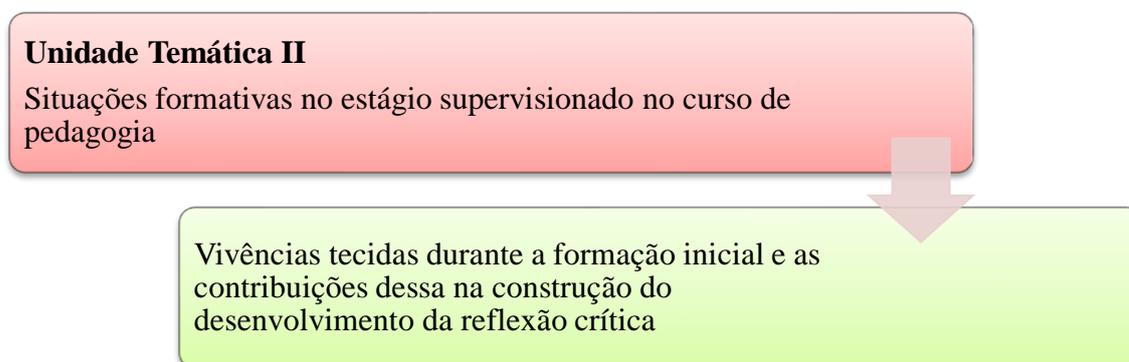
Desta forma, as diferentes situações formativas que emergem durante o estágio supervisionado no processo formativo do futuro professor podem contribuir significativamente para o crescimento deste profissional, seja pela construção de experiências, seja pela aquisição e socialização de conhecimentos essenciais à execução da atividade docente, assim como viabilizar os processos de conhecimento e reflexão sobre o ser professor. O estágio é, de fato, um importante momento da vida acadêmica, marcada pelo instante em que a universidade após contato ou convênio estabelecido com a escola campo, integra o futuro professor ao campo de atuação profissional que para alguns, até então, era desconhecido.

Ao fazer referência à formação de professores, Nóvoa (1995) discute sobre um trabalho de flexibilidade crítica necessário ao processo formativo ao mencionar que a formação não se edifica por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas que se trata, na verdade, de ações organizadas e intencionadas de reflexividade crítica em torno de nossas práticas profissionais e de continuada e renovada construção de nossa identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Nesse empreendimento contam, também, os saberes de experiências enriquecidas com a formação de diferentes situações de aprendizagens que são construídas ao longo do processo formativo. O estágio é considerado um período de muita ansiedade e expectativas, mas rico em experiências e saberes. Neste momento, o futuro professor tem oportunidade de assumir a função de professor experimentando e mobilizando os diferentes saberes adquiridos ao longo de sua formação.

Desta forma, tomamos como base as palavras de Tardif (2000), ao discutir sobre os saberes docentes, caracterizados de profissionais temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Assim, o estágio supervisionado deve propiciar aos futuros professores a busca contínua pela construção e apropriação desses novos saberes.

Figura 10 - Unidade Temática II e subunidade de análise



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Mediante a configuração exposta na Figura 10, passamos a analisar os dados que compreendem a subunidade de análise conforme segue.

4.2.1 Vivências tecidas na formação inicial: contribuições no desenvolvimento da reflexão crítica

A formação inicial é o cenário primeiro ou o primeiro estágio no qual o futuro professor constrói seu cabedal conhecimentos que subsidiarão e nortearão a construção de conhecimentos para a organização e sistematização de sua prática pedagógica, que se inicia com o estágio supervisionado.

A formação inicial é determinante para o rompimento das práticas de reprodução. Nesse processo, é fundamental o papel do professor formador ao favorecer e oferecer caminhos que

levem a estratégia à reflexão e a construção de conhecimentos significativos. Os professores tornam-se referência na orientação de seus alunos e neste contexto precisam entender o processo de aquisição do conhecimento do aluno.

Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 22) a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõem um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes a partir da ação docente.

Nesse sentido, Schön (1997) acrescenta que o professor precisa compreender as dificuldades do aluno e ajuda-lo a articular o conhecimento na ação com o saber escolar. Esta forma de ensino constitui-se uma reflexão na ação, que exige do professor uma capacidade de prestar atenção no aluno tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

Durante a formação inicial vamos construindo uma conexão com a experiência prática que se revela em uma relação de aprendizagem, conforme Tardif (2002) e de constituição do eu pessoal e profissional, conforme Nóvoa (1995). Dessa forma, o estágio supervisionado pode ser pensado como experiência de trabalho, uma vez que proporciona reflexões sobre questões referentes às profissões, em geral, como o domínio, a criatividade, e a identidade.

Nesta perspectiva analisamos as narrativas das interlocutoras Lou, Lú, Kaká e Clema dando ênfase as vivências tecidas durante a formação inicial e as contribuições desta na construção no desenvolvimento da reflexão crítica.

[...] após cursar o primeiro período do curso descobri minha vocação. Para poder terminar o curso sai do emprego. Cursei quatro anos do curso com muito sacrifício e determinação. No quinto período do curso fui convidada a lecionar em duas escolas particulares. Começa então minha relação com a educação [...] quando vim para Caxias (transferida) ao assumir a cadeira de estágio na educação infantil trabalhei junto com outra professora (o que fazemos até hoje). Procuramos trabalhar o estágio supervisionado na perspectiva da pesquisa. Enquanto os acadêmicos estão em sala ficamos com os professores em uma formação continuada. (Professora Lou).

[...] durante o curso de Pedagogia, procurei me dedicar, participando de tudo que a faculdade oferecia transcorreu entre descobertas reflexões e visão de mundo. Para tanto, foram significativas as atividades didáticas realizadas nas disciplinas curriculares [...]. O Curso de Pedagogia me ofereceu um conjunto de componentes curriculares que foi significativo para elaboração de uma visão complexa sobre o fenômeno educativo na contemporaneidade. O passeio pelos fundamentos da educação através de disciplinas relacionadas com a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia foi fundamental para a ampliação da perspectiva multidimensional como base para a compreensão dos nexos da educação, provocada pelo acesso e interpretação do conhecimento sistematizado nessa área. (Professora Malú)

Como eu não tinha experiência docente, o estágio supervisionado foi de grande valia no início de minha trajetória profissional. Não representou apenas o momento de colocar em prática o que tinha aprendido no curso, não foi só a hora da prática e sim um momento de ação e reflexão, na e sobre a ação. Foi o momento que me deparei com a realidade da educação básica nas escolas públicas, momento de muitas expectativas, sucessos e decepções, mas sem dúvida representou um grande divisor de águas na minha formação inicial, foi onde consegui refletir sobre minha ação docente naquele contexto e me aproximar da realidade que iria atuar.

(Professora Kaká)

O contexto da minha formação superior é caracterizado pela efervescência das ideias críticas, um grupo de professores defendia a matriz de Demerval Saviani e outro a educação popular ratificada nas ideias de Paulo Freire. Apesar das movimentações dialéticas das ideias todos tinham claro que aquele grupo que estava se formando seria os que assumiriam a docência da universidade e contribuiria para educação pública da região. Dentro desse propósito, participei junto com meus pares, de uma experiência de formação com professores das escolas estaduais, oportunidade de estabelecer relação do conhecimento teórico com as práticas pedagógicas. (Professora Clema).

A interlocutora Lou em sua narrativa discorre sobre vocação e sobre as dificuldades e a determinação que enfrentou ao longo de sua trajetória para concluir o curso de pedagogia. Quando se trata de vocação, entendemos que vocação é algo que se faz por prazer, por gostar de exercer uma profissão. Mas, como nos dizem Gauthier et al (1998), só vocação, só talento e outras questões correlatas, não são suficientes, faz-se necessário que o professor seja (se torne) um sujeito de saberes e de competências como é requerido de um professor.

A interlocutora faz referência ao início da relação com a educação. Ao vir transferida para Caxias teve início sua atividade professoral enquanto professora de estágio supervisionado, trabalhando em conjunto com outra professora [...] *quando vim para Caxias (transferida) ao assumir a cadeira de estágio na educação infantil trabalhei junto com outra professora (o que fazemos até hoje)*. Essa experiência proporcionou um trabalho compartilhado, fortalecendo a ideia de que o estágio não deve ser uma aprendizagem solitária, mais sim um espaço em que todos personagens envolvidos podem produzir conhecimentos que possam contribuir com os processos de ensino e com o processo de ser professor e saber ensinar.

Segundo Imbernón (2010): investir em compromissos coletivos, com interdependência de metas para tornar a escola um lugar de aprendizagem permanente e em um processo de comunicação compartilhado permite aumentar o conhecimento pedagógico e a autonomia profissional participativa. É também uma maneira de estimular a visão do aperfeiçoamento como parte intrínseca da profissão docente. Essa formação coletiva requer um diálogo

constante, debate, investigação colaborativa e consenso. Dessa forma, os professores são colocados em situações de identificação, participação, aceitação de críticas e discordâncias, às vezes.

A narratividade da professora Lou nos leva a perceber que o profissional docente deve se assumir como protagonista, consciente de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional que é peculiar a cada um individualmente.

A interlocutora faz, também, referências ao trabalho realizado com estágio supervisionado voltado para pesquisa, ao mencionar: “[...] *procuramos trabalhar o estágio supervisionado na perspectiva da pesquisa*. O estágio como pesquisa direciona-se para o desenvolvimento de um trabalho coletivo que envolva a comunidade escolar e a universidade na busca de alternativas que possam contribuir para solucionar (ou amenizar, às vezes) as problemáticas com que se depara o professor.

Tomando como referência as palavras de Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), compreendem que o estágio como instrumento do processo de formação do professor-pesquisador que implica formação de uma comunidade investigativa que, coletivamente, busca compreensão, explicações para as problemáticas que mais se apresentam na escola e exigem uma alternativa que pode ser elaborada em conjunto com a universidade. Nesta perspectiva, faz-se necessário o estabelecimento de parcerias entre universidade e escola campo no intuito de buscar a superação das inquietações, para vencer os obstáculos que porventura permeiam as práticas cotidianas na escola.

Em um trabalho realizado conjuntamente entre universidade e escola, segundo Ghedin (2007), deve-se priorizar o diálogo sistemático das questões cotidianas com a colaboração dos professores que estão na escola e os demais integrantes da instituição. Neste sentido, ao longo do processo de estágio e da presença desta atividade pode ser significativa a seleção de textos para estudos coletivos na escola, proposição de questões, escrita de textos, dialogando com os autores, envolvendo os alunos (futuros professores) e sistematizando as questões sobre o processo de reelaboração do conhecimento que se dá pela pesquisa no Estágio.

Finalizando as considerações analíticas em torno dos dados da interlocutora Lou, relata que existe em seu trabalho preocupação voltada para formação continuada dos professores da escola campo: *enquanto os acadêmicos estão em sala ficamos com os professores em uma formação continuada*. Compreendemos dessa forma que a professora se entrega com os demais professores, objetivando contribuir com a escola na medida em que desenvolve com os professores da escola campo atividades voltadas para formação continuada, revelando seu

entendimento de que a formação continuada precisa ser vista como uma necessidade consciente, participativa e permanente, tendo como objetivo a melhoria da prática pedagógica e ampliação de saberes dos participantes.

Iniciamos a narrativa da interlocutora Malú demonstrando o envolvimento que a interlocutora teve com sua formação inicial e com as descobertas que iam surgindo na medida em que ela ia cursando as disciplinas: [...] *durante o curso de Pedagogia, procurei me dedicar, participando de tudo que a faculdade oferecia transcorreu entre descobertas reflexões e visão de mundo. Para tanto, foram significativas as atividades didáticas realizadas nas disciplinas curriculares [...].* O curso de Pedagogia é um dos cursos que proporciona um encontro direto com a formação do professor através dos conteúdos curriculares estudados e discutidos ao longo do curso.

A interlocutora faz referência as disciplinas filosofia, sociologia e psicologia evidenciando a importância que estas representaram para sua formação enquanto futura professora. Considerando que os conhecimentos adquiridos com as disciplinas estudadas ao longo do curso se constituem em uma base formativa para a construção de instrumentos teóricos e metodológicos que darão subsídios ao processo de formação profissional, à prática profissional docente.

Nessa perspectiva, compreende-se que as discussões que permeiam os cursos de formação de professores passam pelo entendimento que os conhecimentos repassados e aprendidos durante o curso devem conduzir os futuros professores por caminhos que proporcionem o exercício sistemático da reflexão sobre a prática pedagógica.

O estágio supervisionado está vinculado a outros campos de conhecimento tais como: filosofia, psicologia, sociologia, disciplinas que contribuem no processo de reflexão sobre as teorias educacionais e conduzem a possíveis mudanças de posturas. Ao discutir sobre o estágio supervisionado, enquanto campo de conhecimento, Pimenta e Lima (2002, p. 61) dizem: “[...] o estágio como campo de conhecimento eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilitam que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”.

Neste contexto tomamos as palavras da interlocutora Malú ao fazer referência ao curso de pedagogia e as contribuições que as disciplinas pedagógicas deram para sua formação profissional. *O Curso de Pedagogia me ofereceu um conjunto de componentes curriculares que foi significativo para elaboração de uma visão complexa sobre o fenômeno educativo na contemporaneidade. O passeio pelos fundamentos da educação através de disciplinas relacionadas com a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia foi fundamental para a ampliação*

da perspectiva multidimensional como base para a compreensão dos nexos da educação, provocada pelo acesso e interpretação do conhecimento sistematizado nessa área. A interlocutora faz considerações sobre o curso de Pedagogia, evidenciando a importância para sua formação docente haja vista a base consistente, humana crítica e reflexiva que proporciona. Acrescenta que o curso oferece uma visão complexa do fenômeno educativo na contemporaneidade, favorecendo a visão compreensiva da educação numa perspectiva multidimensional.

O estágio supervisionado enquanto componente curricular obrigatório, possibilita aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional. Esse componente curricular solidifica a formação do futuro professor que experimenta seu primeiro contato com a escola, com a realidade de sala de aula, com os alunos, com seus futuros colegas de profissão – professores experientes que poderão contribuir ou não para sua prática pedagógica. No caso da interlocutora Lú essa contribuição foi efetiva, segundo sua narrativa.

Entendemos que o professor já formado não é dono do conhecimento e ainda precisa aprender mais. Portanto, o estágio, como experiência, é encarado como significativa oportunidade para conhecer e vivenciar a realidade da sala de aula. A experiência proporciona pouco conhecimento instrumental, mas “modos de ser e viver a profissão”, como revelam Tardif e Lessard (2005, p. 286), ou seja, conhecimento pessoal e profissional.

Ao analisar as narrativas da interlocutora Kaká percebemos que suas reflexões fazem considerações sobre a importância do estágio supervisionado para sua formação profissional ao assumir que não possuía experiência docente e que este contribuiu significativamente para sua trajetória profissional. *Como eu não tinha experiência docente, o estágio supervisionado foi de grande valia no início de minha trajetória profissional.* O estágio supervisionado para alunos que ainda não exercem o magistério é uma oportunidade de experimentar e vivenciar a aprendizagem da profissão docente, como reconhecem Pimenta e Lima (2004), que é produtivo aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente, aprender em interação com o outro passa por um processo de significativa dialogicidade de aprender e ensinar, contextualizando os conhecimentos.

O Estágio Supervisionado contribui para a aquisição de conhecimentos que ajudam na formação do futuro professor e que contribuem para o aperfeiçoamento de sua prática profissional, notadamente pela oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos que adquiriu ao longo das disciplinas cursadas.

Para a interlocutora, o estágio supervisionado *não representou apenas o momento de colocar em prática o que tinha aprendido no curso, não foi só a hora da prática e sim um*

momento de ação e reflexão, na e sobre a ação, referenda que o estágio supervisionado mostra mais do que somente a hora da prática, revelando-se momento de reflexão na ação e sobre a ação, tendo em vista apresentar espaços de amplas e complexas aprendizagens, especialmente pela compreensão e vivência na educação básica, que não deixa de ser momento de expectativas, decepções (às vezes), mas também de agradáveis sucessos.

Como pondera Freire (2011), ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e é aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que é possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que é possível ir em busca, sempre, de trabalhar novas maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

Compreendemos desta forma que o ato de ensinar e aprender são indissociáveis e que nossas interlocutoras perceberam ao longo do estágio, compreendendo as atividades intrínsecas ao ser humano e que para que essas atividades aconteçam faz-se necessário trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar, o que supõe dizer que o professor precisa continuar estudando, sempre.

Kaká, ainda, faz considerações sobre a realidade com que se deparou ao conhecer a realidade da educação básica na escola pública: *foi o momento que me deparei com a realidade da educação básica nas escolas públicas, momento de muitas expectativas, sucessos e decepções, mas sem dúvida representou um grande divisor de águas na minha formação inicial, foi onde consegui refletir sobre minha ação docente naquele contexto e me aproximar da realidade que iria atuar*. Desta forma entendemos que a interlocutora Kaká até então desconhecia a realidade da escola pública, o que fica evidenciado em seu perfil.

A interlocutora refere estagiar que significou, também, vivenciar uma realidade complexa, singular que não fazia parte de seu contexto de formação. Mas que se apresentou positivo como momento de lançar mão dos diferentes tipos de saberes adquiridos não somente na academia, mais na durante todo seu processo formativo.

Tardif (2002) corrobora essa compreensão dizendo que é preciso tomar posse dos saberes considerados necessários à formação docente. Dos saberes oriundos das ciências da educação, das disciplinas, dos currículos e da experiência, os saberes docentes se compõem de vários saberes e surgem de diferentes fontes: saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua;

o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida, vivenciados cotidianamente pelos professores.

Trata-se de uma realidade diferenciada que faz emergir a organização, sistematização e mobilização de saberes necessários ao processo de ação-reflexão-ação, de uma nova realidade em que o professor se revele como sujeito crítico e criativo de sua formação. A integração dos professores com os saberes são relações mediadas pelos professores orientadores, a partir de um trabalho que lhes fornece subsídios para enfrentar e buscar alternativas para solucionar as diferentes situações que emergem no cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, entendemos que o futuro professor deveria fazer de sua prática uma atividade significativa no contexto de sua formação, articulando-se com o pensamento de Pimenta (2002), de que o professor se constitui professor articulando os saberes. E é na articulação desses saberes com a prática do cotidiano escolar que o educador constrói e fundamenta a sua identidade docente, o seu “saber ser”.

Na leitura da narrativa da interlocutora Clema, que ora se inicia, encontramos destaque para duas vertentes de formação crítica fundamentada nas ideias de Savianni e a outra fundamentada nas ideias de Freire: *o contexto da minha formação superior é caracterizado pela efervescência das ideias críticas, um grupo de professores defendia a matriz de Demerval Saviani e outro a educação popular ratificada nas ideias de Paulo Freire*. Sobre as ponderações e discussões dos autores fica claro que Saviani e Freire, pela complexidade de suas obras, guardam em si diferenças epistemológicas e teóricas. Entretanto, mesmo com suas diferenças, é possível perceber entre os dois autores um pensamento pedagógico preocupado com a qualidade da educação e sua relação com a sociedade.

A interlocutora evidencia em sua fala suas primeiras aproximações com as leituras que iriam subsidiar a construção da formação dos profissionais que se preparam para assumir a docência. *Apesar das movimentações dialéticas das ideias todos tinham claro que aquele grupo que estava se formando seria os que assumiriam a docência da universidade e contribuiria para educação pública da região*. Vemos em sua narrativa uma nítida preocupação com a formação dos professores que, provavelmente, iriam atuar e contribuir com a educação pública de Caxias e das regiões circunvizinhas.

Desta forma, a preocupação com a formação inicial volta-se, principalmente, para o processo de conscientização da importância da formação do ser professor, da inserção do futuro professor na realidade que se apresenta e na qual irão atuar, colaborando e modificando os contextos escolares nos quais exercerão a docência profissionalmente.

Os professores da universidade elaboravam projetos de extensão e faziam junto com seus alunos intervenção nas escolas públicas estaduais de Caxias, buscando desta forma além de inserir os futuros professores em contextos reais de aprendizagem como fica evidenciado nas considerações de Clema: *dentro desse propósito, participei junto com meus pares, de uma experiência de formação com professores das escolas estaduais, oportunidade de estabelecer relação do conhecimento teórico com as práticas pedagógicas.*

De acordo com o relato da interlocutora, observamos que os projetos desenvolvidos pelos professores da universidade conduziam os futuros professores a experienciarem o contexto de aprendizagens e de estabelecimento de conhecimentos determinantes para formação da construção do processo formativo. Mostrava-se, também, uma oportunidade de vivenciar e valorizar as práticas coletivas com os colegas de turma, com os alunos da escola onde o projeto era desenvolvido, com os professores da escola e com a comunidade na qual a escola estava inserida.

O contexto educacional que se apresentava era um contexto de transformação em que se configurava um novo modelo de profissional. O curso de pedagogia passava por mudanças, era implantada o curso de licenciatura plena em pedagogia – antes havia o curso de licenciatura curta com habilitação em administração escolar. Desta forma, e por carência a universidade, precisava agir no sentido de atender a demanda de formação de professores. Nesta perspectiva havia uma grande preocupação voltada para formação dos futuros profissionais que assumiriam as cadeiras de professores futuramente na instituição.

Ao tecer considerações sobre as vivências construídas durante a formação inicial e as contribuições desta na construção e no desenvolvimento da reflexão crítica as interlocutoras da pesquisa estão promovendo a mediação simbólica do futuro docente consigo como professor e com a profissão, diante de suas experiências de estágio supervisionado.

Embora o estágio supervisionado conste na graduação como o espaço inaugural para o futuro docente, não se pode esquecer a experiência deste como aluno, cujas imagens sobre o ser professor vão sendo construídas gradativamente. As considerações das interlocutoras reforçam que o estágio supervisionado é um componente muito importante no processo formativo do futuro professor e que o mesmo contribui para construção da prática pedagógica.

A realização do estágio supervisionado acontece de forma dinâmica com a participação de palestrantes que discorrem sobre a formação de professores e o estágio supervisionado. As professoras desenvolvem projetos de aprendizagem e de pesquisa mostrando a importância do estágio nesta perspectiva.

Sobre este assunto, Martins (2001, p. 23) aponta que a metodologia de trabalho por projetos “[...] permite superar as práticas habituais e já superadas e, tornar o ensino mais dinâmico e diversificado pelo relacionamento interdisciplinar, assumindo a postura de aprender a aprender e do aprender a pensar”. Desta forma, entendemos que o estágio supervisionado realizado com projetos contribui significativamente para a otimização do processo ensino aprendizagem de professores e alunos.

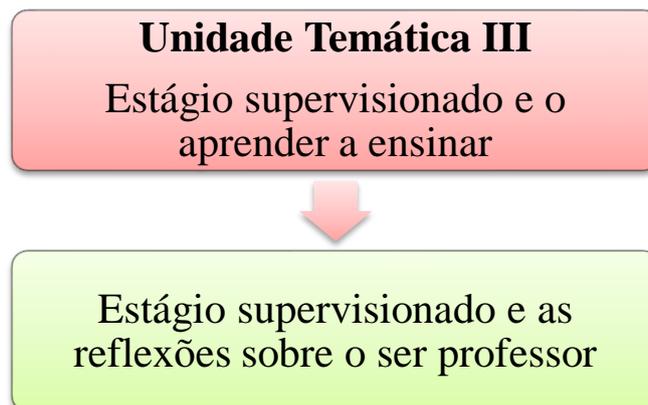
4.3 Unidade Temática III – Estágio supervisionado e o aprender a ensinar

O estágio supervisionado propicia ao futuro professor suporte para o conhecimento do aprender a ser professor e fundamentar o desenvolvimento de competências que ajudam na construção da profissão. O processo de aprender a ensinar passa pela produção e aquisição de diferentes saberes que são utilizados em diferentes situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula.

Nesta acepção, o futuro professor é alguém que ao vivenciar o estágio supervisionado amplia suas aprendizagens, amadurece, revitaliza e adquire novos conhecimentos. Geralmente os estagiários não reconhecem os conhecimentos adquiridos durante sua formação, tendo dificuldades de colocá-los em evidência quando necessitam articular conhecimentos teórico-instrumentais-pedagógicos no contexto de sala de aula.

A perspectiva, nesse sentido, é que o estágio supervisionado aborde as diferentes dimensões da formação profissional proporcionando a indissociabilidade entre as disciplinas curriculares que compõem a formação do professor e a prática pedagógica. Aprender a ensinar, o exercício da docência é uma tarefa complexa que demanda compromisso e responsabilidade. De fato, sabemos que as experiências tecidas durante o estágio supervisionado não são suficientes para aprender a ser professor, mas a qualidade dessa experiência contribui significativamente para essa aprendizagem.

Figura 11 – Unidade Temática III e subunidade de análise



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Mediante a configuração exposta na Figura 11, passamos a analisar os dados que compreendem a subunidade de análise conforme segue.

4.3.1 Estágio supervisionado e reflexões sobre o ser professor

Refletir sobre o estágio supervisionado e sobre o ser professor, na presente subcategoria, implica concebê-los como condição privilegiada na formação de professores. O privilégio é por conta da tarefa desafiadora assumida pelos estagiários e seus professores, tendo em vista que o estágio é um locus institucional/curricular legítimo de reflexão e formação crítica, mesmo assim, os dados revelam que todos optaram pelos caminhos do ser professor.

Nesta perspectiva tomamos como base as palavras de Sacristán e Pérez Gómez (1998), ao dizerem que prática docente é uma atividade intelectual autônoma. O professor aprende a ensinar e ensina a aprender, intervém para facilitar, e não para substituir a compreensão dos alunos, reconstrói constantemente seu conhecimento profissional e, ao refletir sobre suas intervenções na sala de aula, exerce e desenvolve sua própria compreensão da realidade, dos sujeitos e dos objetos de ensino, o que ilustra um significativo exemplo da profundidade e complexidade próprias da formação do professor.

Neste contexto, o papel do professor está em orientar e mediar as situações de aprendizagem para que ocorra o compartilhamento de ideias e a possibilidade de diálogos com todos os envolvidos no processo de construção de conhecimentos, sem desconsiderar a mediação, a discussão e a construção de conhecimentos com base cultural e histórica.

Segundo Rios (2010, p. 25), “[...] o ser do professor e do aluno tem um caráter histórico, ganha seu significado exatamente no contexto da cultura e da sociedade e é construído com base nos valores criados pelos homens em cada época e lugar”. O ser professor pressupõe uma

formação ampla que envolve vários conhecimentos. O ser e o saber dos alunos e professores são construídos ao longo de uma trajetória e tem base sustentada nos valores morais e culturais que são divulgados e vivenciados por uma comunidade.

A partir das considerações expostas, desenvolvemos a análise deste último bloco de narrativas das interlocutoras Lou, Malú, Kaká e Clema.

No segundo semestre de 2004 por falta de professor para o estágio supervisionado no Ensino Fundamental fui desafiada a assumir a turma do 7º período. Apesar de muito receosa aceitei o desafio e passei a questionar e tentar descobrir quais os caminhos do estágio supervisionado. Todos os colegas diziam que só precisava levar os acadêmicos para a escola e o resto eles fariam. Lembrei das aulas de estágio que tive na universidade e fui conversar com minha ex. professora de estágio que contribuiu muito para minha formação. Ela disse que se eu lembrava da minha formação então o que ela plantou em nossa mente foi produtivo, agora era só colocar em prática. [...] entrei na sala e a primeira pergunta que fiz aos alunos do curso de Pedagogia foi: quem é o profissional da educação mais citado nas reuniões pedagógicas? Para minha surpresa responderam o aluno. Pensei comigo mesmo ‘eles não prestaram atenção na pergunta’. Então reformulei: dentre os profissionais da educação – gestor, coordenador, professor, supervisor, qual o mais citado nas reuniões pedagógicas? Escutei então de uma acadêmica – E o aluno? Não faz parte deste contexto? Pensei então: “o que estamos fazendo na academia? Tive certeza que o desafio seria maior do que estava pensando. (Professora Lou)

As atividades vividas na disciplina Estágio Supervisionado, enquanto professora do curso de Pedagogia, contribuíram na pesquisa e na minha formação de forma significativa.[...] Por fim, estou envolvida com dois grandes campos de atividade: o exercício da função de professora na UEMA, desenvolvendo projeto ligado à disciplina Prática na Dimensão Educacional, a qual eu ministro, coordeno o projeto Cesto de Leitura desenvolvido em duas escolas da Rede Municipal, organização e coordenação de eventos de divulgação científica, movimento docente e participo como membro integrante do Projeto de Formação de professores em Metodologia da Práxis Curricular, [...] e no Projeto qualidade da formação contínua na perspectiva de professores: em busca de referenciais para construção de práticas inovadoras de formação profissional docente. (Professora Malú)

O estágio de formação do pedagogo ocorre nos sexto, sétimo, e oitavo períodos. A disciplina possui carga horária de 135 horas e em cada período citado anteriormente, integralizando 400 horas. O primeiro estágio é realizado na educação infantil, o segundo nos anos iniciais do ensino fundamental, e o último em áreas específicas, geralmente coordenação pedagógica e gestão escolar. O foco central do estágio é a imersão dos alunos no cotidiano escolar, na prática docente, em atividades relativas a estudos, elaboração de planejamento e execução de aulas e de projetos de intervenção; pesquisa e confecções de materiais didáticos; conhecer as funções e analisar a prática pedagógica do coordenador /pedagogo e gestor escolar. O último estágio tem como foco central realizar uma intervenção no espaço escolar, mediante a realização de um diagnóstico que possibilite definir dificuldades, problemas ou lacunas relativas

ao trabalho do pedagogo no cotidiano escolar tudo isso com o acompanhamento da professora orientadora de estágio. Após a realização desses estágios, há momentos específicos para a análise e reflexão sobre a prática desenvolvida, confecção de relatórios e socialização da experiência. [...] Hoje, com o passar dos anos, infelizmente vejo que nosso curso de Pedagogia perdeu essa unidade de objetivos e critérios formativos que coloquei anteriormente que tinham meus professores, o trabalho coletivo tem dado lugar a um trabalho mais individualizado. Não me excluo desse processo, pelo contrário, me coloco como parte dele e sei que a atual situação do curso é decorrente de inúmeros fatores, tais como: falta de professores efetivos, grande número de professores contratados, corrida de professores em busca de formação *stricto sensu*, condições precárias de trabalho, baixos salários, o despreparo das escolas em receber os estagiários e outros. (Professora Kaká)

Um dos pontos visitados durante todo o trabalho é que a natureza da tarefa do estágio supervisionado é trilhado em diversas concepções, como referenda Pimenta e Lima (2004), dentro desse jogo, optei pela ideia de investigação que permite ao acadêmico um espaço para discussão sobre a carreira docente, fazendo reflexão dos conceitos de ser professor, possibilitando a ele uma compreensão da função do professor e da escola na sociedade [...] A luz do referencial de Pimenta e Lima foram possíveis perceber nas práticas dos estagiários, que a ausência do conhecimento teórico faz com que se recorra à prática de reprodução de modelos que vivenciaram ao longo da sua escolarização. Tendo em vista que a espinha dorsal da nossa educação traz como marca a pedagogia tradicional os acadêmicos recorrem às práticas em que o aluno tem condição passiva e o professor o dominante das relações pedagógicas. (Professora Clema).

Iniciamos este olhar analítico pelos trechos narrativos que trazem à tona aspectos relativos ao saber ensinar da professora Lou, aos quais expressa o desafio vivenciado ao assumir, pela primeira vez, a disciplina estágio supervisionado, o que fica demonstrado em suas considerações: *No segundo semestre de 2004 por falta de professor para o estágio supervisionado no Ensino Fundamental fui desafiada a assumir a turma do 7º período. Apesar de muito receosa aceitei o desafio e passei a questionar e tentar descobrir quais os caminhos do estágio supervisionado. A interlocutora deixa evidente em suas narrativas que o encontro com diferentes situações de ensino foi marcado por dúvidas, ansiedades e busca de conhecimentos que, a rigor, permeiam esse processo e terminam contribuindo com o saber ensinar, especialmente pela necessidade que temos de construir caminhos que favoreçam este processo.*

Pela sua narrativa vemos que a interlocutora vivenciava seu momento inaugural na docência, no estágio supervisionado enquanto professora de uma disciplina que se apresentava como nova naquele momento. Precisava, por conseguinte, criar mecanismos para contribuir com o desvelar de saberes e com reflexões contínuas acerca do processo de ensinar e aprender a ser professor. Assim, as experiências formativas construídas, enquanto professora supervisora

de estágio supervisionado, potencializaram o processo formativo dos futuros professores e da professora supervisora de estágio supervisionado.

Segundo Brito (2011), o estágio supervisionado, na sua condição de componente formativo obrigatório, propicia ao futuro professor uma aproximação com a realidade das práticas de ensinar, na perspectiva de desenvolver análises sobre a especificidade do trabalho docente, sobre o ser professor e sobre as condições sociais de exercício da profissão docente.

O professor tem um papel importantíssimo no desenvolvimento do estágio supervisionado com pesquisa, que é um desafio a ser proposto para alunos. No desenvolvimento do estágio com pesquisa cabe ao professor instigar os alunos, fazendo com que estes reflitam e busquem as informações sobre o problema a ser pesquisado.

Investigar é procurar conhecer, obter informações, propor soluções para um problema detectado. A busca pela solução de um problema pode conduzir o pesquisador por caminhos que levem a outras descobertas, e este caminho investigativo deve ser um caminho reflexivo que proporciona ao pesquisador reconduzir a investigação em direção ao problema detectado. Desta forma, o estágio supervisionado, como projeto, pode incentivar a busca pela solução de problemas vivenciados cotidianamente no espaço escolar.

Outro ponto que merece reflexão é o posicionamento de alguns professores ao relatarem para interlocutora sobre o ser professor de estágio supervisionado. Nesses relatos, percebemos uma visão limitada da disciplina estágio supervisionado, e como o mesmo, deve ser desenvolvido ao observar que nas ponderações da interlocutora faz a seguinte consideração: *Todos os colegas diziam que só precisava levar os acadêmicos para a escola e o resto eles fariam.* O que parece é que os colegas de formação da interlocutora têm uma visão limitada de professor e de estágio supervisionado, notadamente pela ideia de querer reduzi-lo ao improvisado.

Lembrei das aulas de estágio que tive na universidade e fui conversar com minha ex. professora de estágio que contribuiu muito para minha formação. Ela disse que se eu lembrava da minha formação então o que ela plantou em nossa mente foi produtivo, agora era só colocar em prática. A interlocutora, ao lembrar de sua professora de estágio e da maneira como esta desenvolveu a disciplina, procurou mecanismos de realizar o estágio supervisionado tomando como base as referências que possuía da disciplina e de sua mestra, revelando-se, mais uma vez, que é no contexto da formação e nos momentos inesperados que o professor busca o aprender a profissão para atender a necessidade emergente.

Em Brito (2014) nos inspiramos para enunciar que os diferentes modos de pensar e de desenvolver o estágio supervisionado se apresentam como um fértil formato de produção de aprendizados sobre o ensino e sobre o professor, requer, diante de situações reais da prática

pedagógica faz-se necessário analisá-las e tomar decisões acerca da mais acertada intervenção pedagógica. O encontro com essas situações indica a necessidade de investimentos na reflexão crítica na/sobre a prática para que os professores avancem significativamente na construção de conhecimentos e de aprendizagens em torno do estágio e do processo.

Em face da complexidade e da especificidade do ensinar/aprender, a professora Lou diante da situação de ser professora de uma disciplina, até então, desconhecida buscou aprender a ensinar considerando o contexto em que estava inserida. No cerne dessa consideração, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional que tem que buscar mecanismos de aprender a fazer fazendo.

É no contexto de formação diante de uma sala de aula que o ser professor acontece. E é assim que a interlocutora relata seu primeiro encontro com os alunos: [...] *entrei na sala e a primeira pergunta que fiz aos alunos do curso de Pedagogia foi: quem é o profissional da educação mais citado nas reuniões pedagógicas? Para minha surpresa responderam o aluno. Pensei comigo mesmo ‘eles não prestaram atenção na pergunta’.* Então reformulei: *dentre os profissionais da educação – gestor, coordenador, professor, supervisor, qual o mais citado nas reuniões pedagógicas? Escutei então de uma acadêmica – E o aluno? Não faz parte deste contexto? Pensei então: “o que estamos fazendo na academia? Tive certeza que o desafio seria maior do que estava pensando.* (Professora Lou.)

Então, diante das respostas e do questionamento da aluna, fica uma indagação: o que esperar dos estagiários enquanto futuros professores em processo de formação? A partir destes questionamentos percebemos que precisamos refletir sobre a formação dos futuros professores, repensando sobre os conhecimentos que são basilares para sua formação profissional e o que precisa ser feito para retroalimentar esse processo de aprendizagem. Entendemos, ainda, que muitos não compreendem a importância da sua formação para construção de sua professoralidade, indicando que dentre outras lacunas, está a ausência do necessário exercício da reflexão crítica.

Ao falar sobre professoralidade penso na construção do ser professor que acontece cotidianamente ao longo dos anos considerando as experiências e as vivências empreendidas nas práticas de ensinar. Nesta perspectiva, o estágio supervisionado caracteriza-se como um componente formativo que oportuniza momentos de experiências de conhecer e ensinar/aprender que contribui significativamente para a formação do ser professor.

Assim, iniciamos as análises referentes à narrativa da interlocutora Malú, que tece considerações sobre as atividades vivenciadas enquanto professora de estágio supervisionado, mencionando que estas atividades contribuíram significativamente para sua formação ao dizer:

As atividades vividas na disciplina Estágio Supervisionado, enquanto professora do curso de Pedagogia, contribuíram na pesquisa e na minha formação de forma significativa. As experiências construídas e vivenciadas enquanto professora de estágio supervisionado revelam a necessidade de reavaliá-lo e rediscuti-lo enquanto componente formativo que deve ser dinâmico e desafiador.

Dinâmico e desafiador, principalmente, porque tem como meta proporcionar aos futuros professores a oportunidade de produzir e mobilizar diferentes conhecimentos em diferentes situações de aprendizagem, o que referenda seu estatuto de componente curricular rico em possibilidades de promover o crescimento profissional do professor em formação inicial.

Emergem entendimentos de que as narrativas da interlocutora Malú retratam sua vivência como professora de estágio supervisionado e as contribuições advindas dessa disciplina, no duplo sentido: na formação do professor orientador e na formação de seus alunos estagiários.

Segundo Brito (2014), a formação e o estágio supervisionado afetados pela narratividade do professor, mostram que é possível produzir diversos conhecimentos, revisitando os conhecimentos já internalizados, no sentido de ampliá-los a partir das experiências vivenciadas no âmbito das práticas de ensino. Com esta constatação registramos que a professora Lú em suas considerações narrativas evidencia que a partir das experiências e dos conhecimentos construídos ao longo de sua jornada profissional tem produzido novos conhecimentos, tendo base vivências e experiências que permeiam e permearam sua história profissional.

O estágio supervisionado é um componente curricular que tem caráter formativo por ajudar significativamente no processo de formação e construção do ser professor. Embora as ponderações da interlocutora Lú estejam permeadas de considerações sobre um estágio como componente formativo importante nem sempre atende satisfatoriamente o processo de formação e de ensinar/aprender. Neste contexto faz-se necessário retroalimentá-lo buscando superar as lacunas encontradas.

As diferentes experiências formativas proporcionam aos professores supervisores e aos futuros professores significativos momentos de socialização de aprendizagem que acrescentam novos conhecimentos aos processos de formação e de ensinar. Partindo deste pressuposto, emerge a compreensão de que o estágio supervisionado é um lócus onde alunos e professores se apropriam de novos conhecimentos, onde socializam saberes e práticas de ensinar, onde experimentam a realidade vivenciada no cotidiano da escola e da sala de aula.

Evidencia-se, desse modo, a necessidade da realização de um trabalho em conjunto – Professores supervisores de estágio supervisionado, futuros professores e professores da escola campo, trabalhando colegiadamente em favor do processo de formação. Para Freire (2011) é preciso que, pelo contrário, desde os começos dos processos formativos, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

As ponderações desse autor fortalecem nosso entendimento de que o processo de ensinar e aprender simultâneo e que ensinar não se limita a transferir conhecimentos pois quem ensina sempre aprende num processo contínuo.

O estágio supervisionado é um cenário permeado de intencionalidades que vislumbra sintonizar futuros professores e supervisores de estágio com a realidade pedagógica, com a realidade de sala de aula, preparando o futuro professor para o efetivo exercício da profissão, que requer o aprender a ensinar, o aprender a aprender como processos inerentes à construção do ser professor.

Analisando a narrativa da interlocutora Kaká esta aponta para uma reflexão sobre o estágio e a preparação do futuro professor para atuar no cotidiano de sala de aula: *O foco central do estágio é a imersão dos alunos no cotidiano escolar, na prática docente, em atividades relativas a estudos, elaboração de planejamento e execução de aulas e de projetos de intervenção; pesquisa e confecções de materiais didáticos.*

Essa constatação nos conduz ao entendimento que a formação docente é construída com base nos aspectos referentes aos métodos, conteúdos e conhecimentos inerentes à profissão e à formação. Entretanto, entendemos que a construção da docência se configura em um desafio, um exercício constante de aprendizado que requer criatividade e ousadia na incessante busca de conhecimentos, para se compreender o processo formativo que é construído durante o percurso de sua trajetória pessoal e profissional, de forma que o professor constrói, reconstrói e mobiliza diferentes conhecimentos em sua prática educativa, formatando, assim, a construção do ser professor e do aprender a ensinar.

Segundo Lima (2012), espera-se que nesse espaço formativo, onde ocorre sua primeira experiência real com a docência, o futuro professor possa, de fato, perceber e compreender a articulação teoria-prática, exercitando a reflexão contínua e necessária que colabora para torná-

lo um sujeito mais crítico e assim operar sua capacidade de aprender-ensinar, mediante o desenvolvimento de sua “curiosidade epistemológica”.

O estágio supervisionado enquanto espaço formativo proporciona ao aluno professor oportunidade de estabelecer contato com o futuro campo de atuação profissional, sabendo-se que não é o único momento que ele tem para estabelecer este contato. Entretanto é um momento ímpar que terá para compreender a importância da articulação teoria e prática. A esse respeito, é como dizem Pimenta e Lima (2005, p.16): “[...] o estágio como a hora da prática que também é a hora da teoria”. É também a hora de exercitar o processo de construção de reflexão contínua para a construção do ser professor e do saber ensinar.

A interlocutora Kaká faz, ainda, referências a seu processo de formação apontando as lacunas que estão se cristalizando no curso ao longo dos anos. [...] *Hoje, com o passar dos anos, infelizmente vejo que nosso curso de Pedagogia perdeu essa unidade de objetivos e critérios formativos que coloquei anteriormente que tinham meus professores, o trabalho coletivo tem dado lugar a um trabalho mais individualizado. Não me excludo desse processo, pelo contrário, me coloco como parte dele e sei que a atual situação do curso é decorrente de inúmeros fatores [...].*

Segundo a interlocutora Kaká, o trabalho realizado pelos professores, atualmente no curso de Pedagogia, não tem proporcionado unidade nos objetivos, no trabalho coletivo e nos critérios formativos que conduzam os futuros professores a uma formação mais consistente e coerente com a formação de um profissional crítico, ativo e dinâmico na construção de sua própria formação profissional.

A percepção que se afigura é que o hiato existente na formação dos futuros professores ocasionado por vários fatores e dentre eles está a necessidade de realização de formação continuada que faz com que muitos professores do departamento tenham que se ausentar para estudar deixando o curso nas mãos de grande número de professores contratados.

Para essa interlocutora, o professor contratado não se envolve com o curso por não ter vínculo contribuindo para proporcionar uma formação inicial que precisa ser repensada. Nesta perspectiva tomamos como referência as ponderações de Zabalza (2014) ao dizer que mais do que uma estratégia instrumental de melhorar os sujeitos para que melhore o trabalho e a produtividade, seria necessário discutir o processo como melhoria dos sujeitos como objetivo em si mesmo, pressupondo-se que sua melhora derivará de sua produtividade e também de seu desenvolvimento pessoal, sua satisfação, sua capacidade crítica, sua autonomia, entre outros.

A situação narrada pela interlocutora Kaká permite inferir que os diferentes fatores responsáveis pelos problemas vivenciados nos últimos anos pelo curso precisam tomar como

base às demandas da formação inicial do futuro professor, repensando sua formação como possibilidade de reconstruir o curso de Pedagogia do CESC/UEMA e a formação do pedagogo, de modo que se veja e se assuma como alguém que tenha consciência dos aspectos que envolvem uma formação compromissada com a reflexão crítica, tendo em vista a superação das deficiências existentes.

Para melhor entendimento, inspiramo-nos nas palavras de Franco (2012, p. 215), ao registrar que a “[...] a pedagogia para cumprir sua tarefa social de compreender a prática para transformá-la, requer um trabalho coletivo com os professores, e não sobre eles; requer um trabalho de formação de consciência e não um trabalho de convencimento e direção”.

É preciso antes de qualquer ação entender que para transformar uma prática é preciso pautar essa transformação em ações marcadas pela reflexão que deve partir de todos envolvidos num processo de transformação que deve acontecer de forma planejada, intencional e desejável.

Passamos à análise da narrativa da professora Clema, cabendo observar que traça considerações sobre o estágio supervisionado como espaço de investigação, apontando que se trata de um espaço que oportuniza ao acadêmico aprender sobre a carreira docente e sobre a função do professor e da escola na sociedade. Durante o desenvolvimento do estágio supervisionado é preciso considerar o contexto sócio-histórico em que alunos e professores da escola campo estão inseridos para aprender a ensinar, considerando a lógica que orienta a prática docente.

Em suas palavras Clema assim diz: *optei pela ideia de investigação que permite ao acadêmico um espaço para discussão sobre a carreira docente, fazendo reflexão dos conceitos de ser professor, possibilitando a ele uma compreensão da função do professor e da escola na sociedade.* Nesta perspectiva, tomamos as palavras de Brito (2014), em face da complexidade e da especificidade do ensinar/aprender, o que esperamos da formação é que os futuros professores, desde o início da formação, entrem em contato com a realidade escolar para acessarem a uma compreensão sobre seu funcionamento e sobre o desenvolvimento do trabalho docente.

Diante da complexidade do processo de ensinar/aprender, exigindo, portanto, envolvimento com a prática educativa, embasamento teórico consistente, criatividade e conhecimentos que contribuía com o exercício da reflexão crítica. Nessa direção, é possível afirmar que o papel do professor vai além de ensinar e aprender, implica compreender qual concepção de professores, de escola, de alunos e de aprendizagem está sustentando a prática exercida. Para Brito (2007, p. 49), “[...] a formação docente e as aprendizagens sobre o

aprender/ensinar e o ensinar/aprender que a formação oportuniza, têm como elemento vital o fazer pedagógico enquanto prática social”.

O estágio supervisionado é um componente formativo que tem início na formação inicial. O aprender a ser professor inicia-se desde o primeiro contato com a escola, através das interações que se estabelecem entre escola, professores, alunos. Assim, é com os futuros professores um trabalho autônomo e colaborativo que dê subsídios à construção dos conhecimentos necessários à prática cotidiana, que vai se construindo continuamente ao longo do processo de aprender a ser professor.

O ser professor enquanto uma prática social pode ser construída em processos de socialização, de diálogo e confrontos de ideias que são basilares para o desenvolvimento do espírito crítico reflexivo. Em Alarcão (2007) encontramos que o grande desafio para os professores é ajudar a desenvolver nos alunos, futuros docentes, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, articulado ao espírito crítico. É bem verdade que esse espírito crítico não se desenvolve por monólogos expositivos, requer o diálogo, o confronto de ideias e de práticas, a capacidade de se ouvir a si próprio e de se autocriticar.

A interlocutora Clema também tece considerações sobre as lacunas percebidas na formação dos futuros professores. Ou seja, segundo Clema os futuros professores precisam de mais embasamento teórico que fundamente sua prática, aspectos que ficam claros em suas ponderações; [...] *À luz do referencial de Pimenta e Lima foi possível perceber nas práticas dos estagiários, que a ausência do conhecimento teórico faz com que se recorra à prática de reprodução de modelos que vivenciaram ao longo da sua escolarização.* A reprodução de modelos voltados para a racionalidade técnica é muito observada entre alguns profissionais que acabam deixando de lado as práticas inovadoras aprendidas ao longo do curso, esquecendo de por em prática os conhecimentos aprendidos a partir da prática em confronto com as condições da profissão.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) tecem ponderações sobre a formação de professores ao dizer que parece que um dos problemas que impedem as mudanças significativas na educação tem sido uma prática, uma cultura e um *habitus* assumido pelos professores. Quando o novo professor chega à escola como estagiário ou como profissional recém concursado e/ou formado, não consegue instituir as práticas inovadoras no seu fazer docente e logo se rende a essa cultura escolar. Dessa forma, voltamos a dizer que o estágio supervisionado é um componente formativo que contribui na formação do futuro professor já que a sala de aula, a escola e os problemas vivenciados no contexto da aprendizagem escolar são lócus de formação e de construção de conhecimentos e podem ajudar na construção da reflexão crítica e da

mudança de postura docente, sempre que se fizer necessária.

A professora Clema pondera, ainda: *tendo em vista que a espinha dorsal da nossa educação traz como marca a pedagogia tradicional, os acadêmicos recorrem às práticas em que o aluno tem condição passiva e o professor o dominante das relações pedagógicas*. Esses vestígios da pedagogia tradicional são, ainda, muito fortes em nossa educação e influenciam diretamente em nossa formação. Entretanto, faz-se necessário que o estágio supervisionado seja desenvolvido buscando a superação da racionalidade técnica e prime por uma ação crítica reflexiva, como temos realçado ao longo do presente estudo, notadamente nesta sessão analítica.

Nesta perspectiva é preciso buscar mudanças de paradigma de um modelo tradicional, para um modelo que atenda às necessidades da escola, dos alunos e da sociedade. A construção da profissão docente tem início no exercício cotidiano da profissão e vai se consolidando com o passar do tempo e o estágio supervisionado pode ser uma oportunidade para vencer os desafios propostos pela educação contemporânea e pela formação do futuro professor.

O Estágio oferece ao futuro professor a percepção de que o professor é um profissional inserido em determinado espaço e tempo históricos, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, e tomando como base os conhecimentos existentes agir sobre o contexto político e social no qual a prática se desenvolve.

As considerações sobre o estágio supervisionado e as reflexões sobre o ser professor apresentadas nas falas das interlocutoras nos conduziram à compreensão do entendimento de que as professoras veem o estágio supervisionado um componente formativo que aproxima o futuro professor da realidade que vivenciará ao longo da sua vida profissional.

Conduziram ao entendimento de que o estágio supervisionado é também um articulador do processo de ensinar/aprender que pode proporcionar reflexões críticas sobre o campo de atuação profissional, sobre o ser professor e sobre as relações construídas no espaço escolar, possibilitando que sejam reconstruídas na sua prática, através das vivências do cotidiano escolar, e que vão gradativamente delineando seu modo de ser e estar na profissão.

É possível inferirmos que as ponderações das professoras, que o contato com todos os sujeitos inseridos no contexto escolar e sua socialização favorecem o enriquecimento e o aprimoramento da formação docente, na processualidade do estágio supervisionado. O conhecimento da realidade escolar, a prática de reflexão sobre essa realidade e a proposição de novas ações propiciam compreender o espaço escolar como lócus de construção do ser professor.

Com esta constatação, o estágio supervisionado emerge como um componente

formativo que, de fato, pode contribuir com a construção da formação de futuros professores e que a unidade que deve existir entre conhecimentos teóricos e práticos, proporciona uma base de sustentação rumo à construção de uma postura reflexiva, crítica e criativa do futuro professor, subsidiando uma formação mais consistente e coerente como requisitada pela realidade atual da formação de professores.



CONCLUSÃO



CONCLUSÃO

O horizonte não está lá para nos trazer de volta à origem, mas para nos permitir medir toda a distância que devemos cobrir daqui para lá. O olhar para o horizonte não se resolve na fuga para trás, até a casa, mas me descobre caminhando – homo viator – construindo uma casa apenas para o tempo necessário, para depois, de novo, progredir. (FURTER, 1970).

A Epígrafe apresentada aponta para novas perspectivas que surgem em nossas vidas e para as possibilidades que temos ao buscar novos caminhos. A construção desta Tese para nós aponta para a possibilidade de vislumbrar novos caminhos e novas possibilidades educacionais de refletir, recriar em busca de novas formas de aprender e ensinar e de ressignificar nossa prática.

Dessa forma, abordamos, nesta tese, o estágio supervisionado na visão das professoras supervisoras de estágio, enfatizando o desenvolvimento do processo formativo. Constituímos um referencial teórico tomando como base autores que discutem a temática em tela e que subsidiaram a construção de uma trajetória acadêmica diferenciada, marcada por leituras, reflexões e pelo entendimento que pesquisar envolve conhecimentos, investigações e busca por alguma coisa/fenômeno que aguça nossa curiosidade.

Nesta perspectiva, o estágio supervisionado caracteriza-se por ser um momento privilegiado e significativo para o futuro professor. É o momento de vivenciar na escola, na sala de aula, diferentes situações de aprendizagens que contribuem e enriquecem o processo formativo e o modo de conhecer a realidade educacional, dialogando com os professores da escola, com os professores supervisores de estágio e com os teóricos que dão suporte para discussões e conceptualizações que subsidiam a formação de futuros professores.

O estágio supervisionado possibilita ao professor em construção de conhecimentos formativos vivenciar o cotidiano da escola, da sala de aula e tornar-se um pesquisador de sua prática, com possibilidades de tecer reflexões críticas sobre o cotidiano escolar e sobre as diferentes perspectivas de trabalhar sua ação pedagógica, tornando-se sujeito dos conhecimentos que produz e socializa com seus pares e com seus futuros alunos durante o processo formativo, no estágio supervisionado.

Discutir sobre o estágio supervisionado é tarefa de todos os envolvidos com o processo de formação e com o exercício crítico reflexivo que viabilizam proporcionar uma visão concreta da escola, da sala de aula e da docência. Dessa forma, refletir sobre a prática docente, no entorno

do estágio supervisionado, é fundamental para vivenciar e compreender as problemáticas existentes no interior da escola e, principalmente, na sala de aula. E a vivência dessas problemáticas possibilitam uma análise e uma reflexão mais apurada à luz dos conhecimentos teóricos discutidos na academia.

Comporta, dizer, pois, que a pesquisa realizada com aportes da pesquisa narrativa teve por base em narratividades de professoras de estágio supervisionado, a partir de escritas e oralidade, por meio da produção do memorial e da realização das rodas de conversa. Tanto os memoriais como as rodas de conversa proporcionaram, às interlocutoras, representativos momentos de recordações, de rememorações e, fundamentalmente, de reflexões compartilhadas.

A produção desta tese conduziu-nos por momentos de construção de novas aprendizagens, de colaboração, de compromisso social e de conhecimentos renovados sobre a importância da pesquisa na formação do professor. Pesquisar é envolver-se com as descobertas de novas possibilidades. Segundo Souza (2006), a pesquisa nasce do desejo e da necessidade de melhor compreender a prática pessoal e profissional de professores em processo de formação inicial e continuada.

Referendando nossa compreensão de que fazer pesquisa passa por momentos de construção e reconstrução de novas aprendizagens sobre o objeto pesquisado, iniciamos com este entendimento o delineamento conclusivo de nosso estudo, retomando a questão central, que conduziu todo percurso de nossa pesquisa: Que experiências formativas são propostas no estágio supervisionado, na formação inicial de professores, no curso de Pedagogia, na perspectiva do aprender a ensinar? A resposta a esse questionamento foi construída gradativamente envolvendo muitas reflexões e reelaborações. Esse questionamento articulou-se ao nosso objeto de estudo: experiências formativas no estágio supervisionado na perspectiva do aprender a ensinar. Assim, buscamos respostas nas narrativas das interlocutoras.

Para subsidiar a busca de resposta ao problema de pesquisa, retomamos o objetivo geral que se propôs analisar experiências formativas de futuros professores, tecidas no estágio supervisionado, na formação inicial no curso de pedagogia, na perspectiva do aprender a ensinar. Para tanto, indagou às professoras interlocutoras acerca dos princípios teóricos metodológicos orientadores do estágio supervisionado no processo formativo do aluno-mestre, no curso de pedagogia da UEMA. Indagou, também, sobre a configuração das experiências formativas no âmbito do estágio supervisionado no mencionado curso, bem como questionou as professoras formadoras sobre o aprender a ensinar no estágio supervisionado.

Tecer os fios teóricos e metodológicos que se organizaram em formato de Tese, que se produziram com apoio dos dados, que orientaram a edificação do presente estudo, representa o esforço empreendido em torno de nosso objeto de estudo, orientado pelos objetivos perspectivados que se volta para o desenvolvimento de análises sobre experiências formativas vivenciadas, socializadas, no estágio supervisionado, nos cursos de formação de professores, mais precisamente, no curso de Pedagogia da UEMA.

Sobre os princípios teóricos metodológicos que orientam o estágio supervisionado e, ainda, sobre as concepções das professoras formadoras sobre o estágio supervisionado, as narrativas das professoras interlocutoras deixam perceber que todas apontam o estágio supervisionado como componente formativo essencial na formação dos futuros professores e que, nesse sentido, trabalham o estágio numa perspectiva reflexiva, com uma preocupação voltada para uma prática educativa que contribua para formação do pensamento crítico reflexivo do futuro professor.

Neste encaminhamento conclusivo, os dados da pesquisa evidenciam que o estágio supervisionado conduz o futuro professor por caminhos de experiências concretas em um contexto real, proporciona a reflexividade em torno da escola, da sala de aula, das experiências vivenciadas e principalmente do processo formativo. Dessa forma, os questionamentos e as aprendizagens possibilitaram ao professor, que está em processo de construção de sua professoralidade, amadurecimento de sua formação professoral. Segundo as interlocutoras, o estágio supervisionado é uma oportunidade que o aluno tem para vivenciar e reforçar sua escolha profissional, compreendendo melhor os caminhos percorridos em busca de crescimento pessoal e profissional.

Ao longo da produção dos dados, foi possível constatar que as interlocutoras possuem concepções que se baseiam na construção de conhecimentos que foram vivenciados e experimentados ao longo do desenvolvimento da sua carreira docente. Evidenciando-se que o estágio é uma das oportunidades que o professor, em formação inicial, tem para atuar, em condições reais, em seu futuro campo de atuação profissional.

As narrativas das interlocutoras sobre a dinâmica do estágio supervisionado na formação inicial de professores mostram que existe uma preocupação com o trabalho realizado, uma preocupação com sua articulação com a formação do futuro professor.

O estágio desenvolvido com pesquisa instiga o aluno a buscar respostas para os problemas peculiares do cotidiano escolar. Nesta perspectiva entendemos que todos os tipos de projetos têm algo em comum como o estabelecimento de relações interdisciplinares, e induz os

alunos e professores a realização de um trabalho coletivo oportunizando a articulação entre universidade, escola e família objetivando alcançar a construção de novos conhecimentos.

Com base nessas considerações, inferimos que o estágio é uma das oportunidades que o estagiário tem para, de fato, conhecer seu futuro campo de atuação, enquanto componente fundamental na construção do processo formativo do futuro professor. É o momento de iniciar e conhecer a profissão docente que traz em seu bojo momentos de descobertas, insegurança, incertezas e aprendizagens, sobretudo um aporte importante de aprendizagens.

Ao discutir sobre as situações formativas no estágio supervisionado no curso de pedagogia e sobre as vivências tecidas na formação inicial e as contribuições dessa na construção no desenvolvimento da reflexão crítica, o conjunto de narrativas das interlocutoras apontam para o estágio supervisionado como um componente muito importante no processo formativo do futuro professor evidenciando que o mesmo contribui para construção da prática pedagógica. A convicção das professoras interlocutoras é que o estágio supervisionado oportuniza ao professor compreender as condições e ações formativas requeridas pelo estágio, que envolvem estudos, vivências e práticas profissionais que se inserem em um determinado espaço e tempo histórico e que carecem de constantes questionamentos e reflexões críticas sobre a própria prática, assim como sobre o contexto político e social no qual esta se desenvolve.

Outra convicção ou constatação das professoras é que, pelas narrativas, revisitaram suas trajetórias profissionais, rememoraram suas formações, inclusive, em algum momento, de maneira saudosista, colocando em discussão a forma como é realizado o estágio atualmente, e o que poderia ser feito para otimizar o processo formativo dos futuros professores ao longo do estágio supervisionado. Segundo as narrativas, o estágio supervisionado deve acontecer de forma dinâmica com a participação de todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, adotando uma postura de aprender a aprender e de aprender a ensinar.

Desta forma, entendemos que o estágio supervisionado contribui significativamente para a otimização dos processos de construção de conhecimentos e de reflexão crítica, o processo de aprender a ensinar e de aprender a ser professor. O estágio supervisionado é, igualmente, espaço que possibilita a problematização de temas voltados para o cotidiano escolar, cotidiano da sala de aula. Outro aspecto que merece ser nomeado neste caminho conclusivo é que as professoras deixam clara a necessidade de repensar a formação dos futuros professores.

Assim, temos que a conclusão do estudo conduz para uma reflexão acerca do tema objeto de pesquisa que deu margem às discussões sobre o estágio supervisionado no processo formativo, acerca de sua complexidade e acerca, ainda, da significativa experiência que

viabiliza em termos de formação para a docência. Nessa perspectiva, comporta acrescentarmos sobre a importância de o futuro professor atentar para as necessidades formativas dos cidadãos, enquanto profissionais críticos, conscientes e autônomos, como requer a realidade social desse novo milênio, como requerem os alunos, especialmente aqueles que fazem a opção pela docência.

Conduz, também, para o entendimento de que a responsabilidade do professor ao ensinar vai além da detenção de um aporte de conhecimentos a serem lecionados/ensinados, posto que, associado a este aspecto, exige capacitação técnica, pedagógica e principalmente exercício crítico reflexivo associado para bem atuar na formação de futuros professores.

Igualmente, conduz ao entendimento de que é responsabilidade da IES formar um profissional comprometido com o exercício reflexivo, comprometido com a mudança necessária para acompanhar a dinâmica do cenário educacional, do cenário histórico-político, no sentido de valorizar o ser humano como protagonista de sua história, como protagonista das situações processuais de ensino e aprendizagem. Dessa forma e de acordo com as narrativas das interlocutoras, estas revelam que é necessário repensar a formação dos futuros professores e, em decorrência, as propostas e práticas de estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UEMA.

O percurso percorrido durante a trajetória investigativa foi cheio de surpresas, emoções e lembranças sobre a formação e a construção do fazer pedagógico. Repensar formação possibilitou refletir criticamente sobre a positividade do processo formativo, sobre as novidades em forma de saberes e práticas inerentes ao referido processo, sem desconsiderar os percalços próprios dessa caminhada, abrindo espaço para registrar que a discussão empreendida não se esgota com a feitura desta tese ou com sua finalização, desde que nossa pretensão foi abordá-lo na sua completude, mas instigar o debate acerca dele, portanto esperamos que os resultados deste estudo possam contribuir de alguma forma com as discussões em torno desta temática, provocando novos debates acerca do estágio supervisionado.

Desta forma, fica evidente que o estágio supervisionado conduz o futuro professor por caminhos que delineiam diversas situações de ensino-aprendizagem evidenciando a necessidade de vivenciar esse momento ímpar do processo formativo. Muitos são os desafios que se apresentam durante esse processo, tornando assim o estágio supervisionado um momento de aprendizagem e de encontro com as diferentes realidades sociais e profissionais. A construção do ser professor é uma construção gradativa e passa por momentos de reflexão contínuas que levarão o professor a retroalimentar seu processo formativo.

O futuro professor é um aprendiz em construção que aprende a partir do momento que acontece sua imersão na vivência do estágio, assim, o estágio torna-se uma iniciação à prática profissional, mediante a aprendizagem da ação docente. Desta forma, ao vivenciar o estágio supervisionado como momento em que ocorre sua primeira experiência como docente o futuro professor possa a compreender e exercitar o processo de aprender-ensinar, que acontece na escola, no espaço de sala de aula, no exercício coletivo com colegas de profissão e outros agentes educacionais, e principalmente na interação com os alunos.

O estágio supervisionado é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores que contribui significativamente para otimizar o campo de conhecimento e o espaço formativo promovendo diferentes possibilidades de construção de conhecimentos e reflexões sobre a prática formativa. O estágio como pesquisa pode contribuir para abertura desse campo de conhecimento.

É através da ideia do professor-pesquisador, que é concretizada a possibilidade da realização do estágio como pesquisa, isto é, professor pesquisador é aquele que segundo Mendes, (2006, p. 196) “investiga, reflete, julga e produz conhecimento, provocando transformações e percebendo as implicações da sua ação docente na sua própria formação e na formação do aluno”. O estágio supervisionado, visto como campo de pesquisa possibilita novos caminhos de estudo para os pesquisadores interessados no assunto e que querem trabalhar o estágio supervisionado de forma diferenciada.

Encerramos este apanhado conclusivo com a convicção de que o estudo em tela deu margem para respostas às questões norteadoras da pesquisa, que segundo nosso entendimento estão articuladas à problemática da tese e aos objetivos do referido estudo, os quais, de forma conjunta e articulada, permitiram o delineamento do suporte teórico-metodológico que sustenta e orienta a elaboração conceitual que colabora com efetivação da presente produção científica cujo foco está centrado no estágio supervisionado na visão compreensiva das professoras supervisoras de estágio.



REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Edições Almedina, 2001.

ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na prática e na formação dos professores**. Campinas: Papirus, 2002.

ARAÚJO, R. D. **O estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente**. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

_____. **O acompanhamento do estágio supervisionado no curso de pedagogia: um diálogo com as concepções e as condições de trabalho dos supervisores**. Tese (Doutorado em Educação) Piracicaba SP, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), 2015.

BALZAN, N. C. Discutindo o processo de socialização profissional. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 47-91.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

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

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BEHRENS, M. A. (Org.). **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2003.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de. Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOCCHESE, J. da C. O professor e a construção de competências. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Verbetes: conhecimento compartilhado e conhecimento pedagógico compartilhado. In: MOROSINI, M. (Editora Chefe) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** - Glossário. Vol. 2, 2006. 609 p.

_____.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

BRASIL. Decreto n.º 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 ago. 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec355499.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. (1963). **Parecer n.º 251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-11), p. 59-65.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. (1969). **Parecer n.º 252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100). p.101-117.

_____. Conselho Federal de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n.º 05/2005**. Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. 13 dez. 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. (1972). **Parecer n.º 867/1972**. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-140), p. 339-341.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 2 de 12 de maio de 1969. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. In: SCHUCH, Vitor Francisco (Org.). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério**. 4 ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n.º 05/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia Brasília: MEC/CNE, 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n.º 03/2006**. Reexame do Parecer CNE/CP n.º 05/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC/CNE, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º 01 de 30 de setembro de 1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º. 01 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º. 01 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2010.

_____. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Estágio de estudantes. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 30 maio. 2015.

_____. **Parecer CFE n.º 292/62, de 14 de novembro de 1962**. Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>. Acesso em: 06 maio 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CP n.º 01/2002**. Parecer CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002.

_____. Resolução CNE/CP n.º 02, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002, seção1, p. 9.

_____. **CNE/CP 2/2015**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/ n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as 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. Brasília, DF, 01 jul. 2015.

_____. **Parecer nº 9/2001, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2017.

_____. **Parecer CNE/CP 21/2001, de 06 de agosto de 2001.** Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf>. Acesso em: 13 junho 2017.

_____. **CNE/CP 27/2001.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 27, de 02 de outubro de 2001. Altera a redação do Parecer CNE/CP 9/2001. Brasília, DF, 02 out. 2001.

_____. **Parecer n. CNE/CP 28/2001,** aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez 1996.

_____. **Parecer CNE/CP n.º 28/2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001b. Disponível em: <<file:///C:/Users/USU%20C3%81RIO/Desktop/028.pdf>>. Acesso em: 30 abril. 2015.

_____. **Lei n.º 8859/94.** Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8859-23-marco-1994-349628-norma-pl.html>>. Acesso em: 30 abril. 2015.

_____. **Resolução CNE/CES nº 24, de 18 de dezembro de 2002.** Altera a redação do parágrafo 4º do artigo 1º e o artigo 2º, da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: <<file:///C:/Users/USU%20C3%81RIO/Desktop/Resolucao-cne-24-2002.pdf>>. Acesso em: 30 abril. 2015.

BRITO, A. E. Estágio supervisionado na formação de professores: relato de experiências. Didática e prática de ensino: diálogos sobre a formação de professores e a sociedade. **XVII ENDIPE**. 2014. Fortaleza CE, EdUECE.

_____. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Z. D; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem:** (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. A formação inicial e o estágio supervisionado: sobre aprendizagens e saberes docentes. In: NASCIMENTO, A. C. A.; MOURÃO, A. R. B. (Org.). **Educação, Cultura e Diversidades**. 1ed. Amazonas/Ma: EDUA, 2011, v. 01, p. 175-191.

_____. A narrativa escrita como ferramenta de reflexão crítica no estágio supervisionado. In: LEITE, Y. U. F. ... [et al.]. (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** (ebook). 1ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 23-35.

_____. Narrativas de professores experientes acerca dos processos de formação inicial. **XVII EPENN**, 2007, Maceió. Política de Ciência e Tecnologia e formação do pesquisador em educação. Maceió/al: Edufal, 2007. v. 01. p. 1-7.

BRITO, A. E.; SANTANA, M. C. A Roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades. In: CABRAL, C. L. de O.; NASCIMENTO, E. F.; MELO, P. S. L. (Org.). **As trajetórias de pesquisa em educação: perspectivas formativas do professor pesquisador**. Teresina: EDUFPI, 2014.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Universidade de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, 2002. p. 11-30, jan./jun.

BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

CABRAL, C. L. de O. (Org.). As trajetórias de pesquisa em educação: perspectivas formativas do professor pesquisador. In: BRITO, A. E.; SANTANA, L. **A roda de conversa na pesquisa em educação**: Quais possibilidades? Teresina: EDUFPI, 2014.

CAMPOS, G. W. de S. **Um método para análise e co-gestões de coletivos**: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo: Hucitec, 2000.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

CAVALCANTI, A. L. L. A. **O estágio supervisionado e a construção dos saberes docentes no âmbito da educação a distância da UFPI**. Dissertação (Mestrado em Educação). 153f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina: UFPI, 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Clavatta, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**: a historicidade da educação profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 9.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da faculdade de educação**. São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.

DONATO, E. M. Formacion. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, março/2002.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 51-61.

_____. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 131-153.

ESTEBAN, M. P. S.. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, A.; Finger, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010.

_____; FINGER, M. (Coord.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1988.

FIGUEIRÊDO, A; QUEIROZ, T. À utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (**Anais Eletrônicos**), Florianópolis, 2012.

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

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o cuidado de si**. 10. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. v. 3.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Educação e vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FONSECA, D. M. C.. **Prática pedagógica e realidade social: um estudo crítico sobre a experiência da Unidade de Estudos de Educação de Caxias**. São Luís, MA: UFMA/Secretaria de educação .1984.

FORMOSINHO, J. **Aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009.

GAIO, R. (Org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara SP: Junqueira e Marin, 2005.

GOMES, A. R. C. **A narrativa pessoal enquanto instrumento de investigação e de autoconhecimento**. Porto: FCDEFUP, 2004.

GRILLO, M. H. M. M. The impact of a vocal improvement course in a speech language and hearing science prevention context. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 16, n. 2, p. 159-168, maio-ago. 2004.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. da. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Gêneros de Formação).

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

GHEDIN, E. **Estágio, pesquisa e a produção do conhecimento na formação de professores(as)** Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIedipe/pdfs/conferencia/estágio_pesquisa_%20producao.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Valer, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P.. **Docência na educação superior: INEP, 2006** (Coleção Educação superior em Debate).

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**. v. 29, n.º 2, p. 121-133. UFSM. Santa Maria/RS, 2004.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNirevista**. Vol. 1, n.º 1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo, 2005.

_____. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 12. 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. da C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.

JOSSO, M. C.. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia**. Campinas SP: Papirus, 2007

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KULCSAR, R. O Estágio Supervisionado com atividade integradora. In: FAZENDA, I. C. A.; PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, (SP): Papyrus, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, M. da G. S. B. Autobiografias de professores e formação: releitura de uma tese. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: EDUFPI, 2011.

_____. O estágio curricular em curso de licenciatura na UFPI: a vivência de um percurso. – UFPI - XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3923b.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 3 ed. Fortaleza: Edições Demóclito Rocha, 2003.

_____. O Estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Pesquiseduca**, n. 1, v. 1, jan-jun, p. 45-48. Santos, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/44/pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

_____. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MACIEL, E. M. **Aprendizagens docentes de professores supervisores de estágio: desvendando horizontes formativos**. 145f. Tese (Doutorado em Educação) – Teresina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2015.

_____; MENDES, B. M. M. O estágio supervisionado na formação docente: importância e desafios. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. ; LIMA, M. da G. S. B.; DIAS, A. I. **Formação docente e prática educativa: percursos de pesquisas**. Teresina: EDUFPI, 2014.

_____; MENDES, B. M. M. Especificidades da docência no ensino superior: o professor universitário, sua formação e os saberes docentes. In: DIAS, A. I.; LIMA, M. da G. S. B. **O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos**. Teresina: EDUFPI, 2013.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

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

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque Vigotskiano**. Campinas São Paulo. Autores Associados, 2007.

MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. São Paulo: Papirus, 2001.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo. Summus, 2012

MENDES, B. M. M. **Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino: (re)significando experiências formativas**. Disponível em: <http://ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/filis/eventos/2006.gt2/GT2_2006_18.PDF>. Acesso em: 14 nov. 2010.

_____. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado do ensino. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

_____. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

_____.; REALI, A. M. R. (Org.) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. 1ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto (Portugal): Porto Editora. 2. ed., 1995. p.111-140.

MOURA, A. B. F. **Reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (re)conhecimento da experiência**. (tese de doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de pós graduação, Teresina, 2014

_____.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Formação de professores e a profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa, publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional. 2005, p. 15-34.

_____. (Org.). **O professor e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. A escola o que é da escola. - Entrevista com António Nóvoa. **Revista EscolaGestão Educacional**. São Paulo, n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.

_____.; FINGER, M. **O método autobiográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRAN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis-RJ: FAPERJ, 2010.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto editora, 1999.

PASSEGGI, M. da C. Memórias: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: _____.; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

_____.; BARBOSA, T. M. N. B. (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

PERRENOUD, P.. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETIT, P. Reflexões sobre as rodas de conversa como fonte para o estudo dos movimentos sociais. XI Encontro Nacional de História Oral: Memória, Democracia e Justiça, 2012, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos XI Encontro Nacional de História Oral: Memória, Democracia e Justiça**. Rio de Janeiro: ABHO, 2012. p. 01-16.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2. ed. Campinas, SP, Papirus, 2007.

_____. **A habilitação específica de 2o. grau para o magistério**: expectativas e necessidades de sua clientela. São Paulo, 1988. 273p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no ensino superior**. Vol.1 São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. v.3. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/10542/7012>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S.. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. Oeiras, PT: Celta Editora, 1999.

PRADO, G. do V. T.; DAMASCENO, E. A. Saberes docentes: narrativas em destaque. In: VARANI, A.; FERREIRA, C. R; PRADO, G. do V. T. (Org.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram à história da formação. In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. São Paulo: Alínea, 2007.

REIS, A. D. L. **O estágio supervisionado como locus formativo: diálogo entre professor experiente e professor em formação**. 2013. 147f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Teresina – PI: UFPI, 2013.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS. T. A. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 1988.

RODRIGUES, Â.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Editora, 1993.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 15, p. 18-42, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/155/165>>. Acesso em: 29/ago/2016.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOS, F. das C. C. N. **Formação e prática docente alfabetizadora**: contextos de reelaboração do letramento de professores. 2017. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, S. M. B. **O estágio supervisionado na formação do pedagogo**: saberes e fazeres construídos no espaço da sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação). 127f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina: UFPI, 2013.

SOARES, M. S. **O estágio supervisionado na formação de professores**: sobre a prática como lócus da produção dos saberes docentes. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2010.

SOARES, M. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: UNEB, 2006.

SOUSA, J. V. de. Narrativas de professores e identidade docente: o memorial como procedimento metodológico. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação** / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. n. 1 (dez. 1995) São Paulo: EDUC, 1995. p. 11-24.

SOUZA, E. C. de ; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docente e a Formação Profissional**. Petrópolis/ RJ, Vozes, 2002.

_____. **Ambigüidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o Magistério.** Texto Digitado, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores.** São Paulo: Papirus, 2009

VARANI, A. Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos. In: PRADO, V. T.; DAMASCENO, E. A. **Saberes docentes:** narrativa em destaque. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto alegre: Artmed, 2004.

_____. **Desenho e desenvolvimento curricular.** 7. ed. Madri: Narcea, 2007.

_____. **O estágio supervisionado e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva dos professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. São Paulo: Paz e Terra, 2002.



APÊNDICES



APÊNDICE A – 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: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO
Pesquisador responsável: Bárbara Maria Macêdo Mendes
Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Antes de concordar em participar desta pesquisa, fazer um memorial, e participar das rodas de conversa é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, 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 é intitulada: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO FORMATIVO: o que pensam as professoras. Tem como objetivo geral: Analisar as experiências formativas são tecidas no estágio supervisionado, na formação inicial de professores, no curso de Pedagogia, na perspectiva do aprender a ensinar.

Este estudo contribuirá para o enriquecimento profissional, tanto do entrevistador quanto dos entrevistados, em suas atividades formativas, como também trará contribuições para o avanço das discussões sobre os saberes profissionais constituídos no percurso da formação e da prática docente.

Utilizaremos como metodologia de pesquisa os procedimentos da pesquisa narrativa utilizando como instrumentos para produção de dados as rodas de conversa e o memorial de formação.

Vale ressaltar que em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas e terá seu nome e identidade mantidos em sigilo. Toda pesquisa será financiada pela pesquisadora responsável, você é isento de qualquer despesa com relação à execução da pesquisa.

A pesquisa terá um período de execução de 12 (doze) meses e você tem o direito de retirar seu consentimento a qualquer tempo.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG: _____, CPF:

abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: “O Estágio supervisionado no processo formativo: o que pensam as professoras. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Foi discutido com a Profª Doutora Bárbara Maria Macêdo Mendes, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste serviço.

Teresina (PI), / /

Nome e Assinatura do sujeito

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ RG: _____

Assinatura: _____

Nome: _____ RG: _____

Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina (PI), _____ / _____

Assinatura: Pesquisador responsável

APÊNDICE B – Declaração das Pesquisadoras

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

DECLARAÇÃO DAS PESQUISADORAS

Ao Comitê de Ética e Pesquisa - CEP
Universidade Federal do Piauí- UFPI

Eu, Bárbara Maria Macêdo Mendes, Professora doutora e a orientanda Shirlane Maria Batista da Silva, pesquisadoras responsáveis pela pesquisa intitulada “O Estágio supervisionado no processo formativo: o que pensam as professoras” declaramos que:

- 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 de mais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).
- 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 Bárbara Maria Macêdo Mendes, da área de Humanas/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 (PI), de julho, de 2016.

Pesquisadora: Bárbara Maria Macêdo Mendes – CPF: 097.393.003-91

Pesquisadora: Shirlane Maria Batista da Silva Miranda – CPF: 236731763-15

APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade

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 CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “O Estágio supervisionado no espaço formativo: o que pensam as professoras”

Pesquisador responsável: BÁRBARA MARIA MACÊDO MENDES

Instituição/Unidade: UFPI/CCE

Contato: (86) 99987-1811

Local da Coleta de Dados: Centro de Estudos Superiores de Caxias

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos interlocutores da pesquisa, cujos dados serão coletados através das rodas de conversa e da produção do memorial. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no arquivado do pesquisador responsável pela pesquisa por um período de 24 meses sob a responsabilidade da Sr. (a) Bárbara Maria Macêdo Mendes. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina (PI), _____ 2016

Bárbara Maria Macêdo Mendes - CPF: 097.393.003-91
Pesquisadora responsável

APÊNDICE D – Autorização para realização da pesquisa

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

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Valéria Cristina Soares Pinheiro, diretora do Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão, CESC/UEMA, autorizo a realização da Pesquisa em Doutorado intitulada “O Estágio supervisionado no processo formativo: o que pensam as professoras”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE - UFPI da pesquisadora Prof^a Shirlane Maria Batista da Silva, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Bárbara Maria Macêdo Mendes, cujo objetivo geral é: analisar as experiências formativas no estágio supervisionado na perspectiva do aprender a ensinar”.

O estudo que terá como interlocutores as docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias – Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA.

Prof. Dra. Valéria Cristina Soares Pinheiro
Diretora do Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC/UEMA

APÊNDICE E – 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, ____/____/2016

IlmaSra.

Profa. MSc^a. Adriana de Alencar Setubal Santos

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Cara professora,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado: “O estágio supervisionado no processo formativo: o que pensam as professoras”, para apreciação deste comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 196/96 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 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 eventos adversos ocorridos com o voluntário;
4. Que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP/UFPI;
5. Que retirarei por minha conta os pareceres e o certificado junto a Secretaria do CEP/UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável

Assinatura: _____

Nome: Bárbara Maria Macedo Mendes

CPF: 097.393.003-91

Instituição: UFPI/CCE

Área: Humanas/Educação

Departamento: DMTE

APÊNDICE F – Roteiro do Memorial

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

Caríssima Professora,

O Estágio Supervisionado como espaço de formação, reflexão e construção de saberes para ensinar deve oportunizar ao futuro professor vivências da prática docente através de experiências concretas do cotidiano da sala de aula. Nesse contexto, a sistematização e a operacionalização das atividades do estágio supervisionado consolidam conhecimentos sobre o ser professor.

Nessa perspectiva estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de: analisar as experiências formativas tecidas no estágio supervisionado, na formação inicial de professores, no curso de Pedagogia, na perspectiva do aprender a ensinar.

Diante do exposto, solicitamos sua compreensão e colaboração no sentido de narrar no memorial de formação, suas experiências profissionais com ênfase no estágio supervisionado.

Memorial é um dos instrumentos da pesquisa narrativa – uma tipologia da pesquisa qualitativa focalizando as contribuições do processo de rememoração na formação de professores. Ao escrever, marcamos um encontro conosco, com nossas memórias imprimindo reflexões profundas sobre nossa vida, nossas práticas, nossa história.

Ao narrar nossa história, (re)visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente. Manifestamos no memorial emoções, medos, anseios, sentimentos guardados. Somos produtores de informações, narradores escritores, atores e personagem da história que narramos.

Construa seu memorial a partir momento de sua vida que achar melhor, relate os fatos e acontecimentos à medida que eles forem surgindo em sua memória. Para auxiliar a escrita de seu memorial você pode recorrer a fotos, documentos, pode citar datas, lugares ou pessoas, pois todas as informações obtidas serão mantidas no mais absoluto sigilo, inclusive sua identidade. Desta forma, sugerimos um roteiro que pode contribuir para nortear o percurso de sua escrita. Você não precisa necessariamente seguir a ordem que eles aparecem. Use sua imaginação e criatividade e um ótimo passeio pelos caminhos de sua memória.

Contando com sua colaboração, antecipadamente agradeço a atenção dispensada.

Shirlane Maia Batista da Silva Miranda

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DO MEMORIAL

Nome completo: _____

- Inicie a escrita de seu memorial dizendo quem é você, qual a sua história, fale da sua trajetória formativa descrevendo o caminho percorrido até tornar-se professora de estágio Supervisionado.
- Revisite sua trajetória como professora de estágio supervisionado e identifique como você relaciona os conhecimentos construídos na academia com a sua prática pedagógica.
- Considerando sua experiência profissional como você concebe o estágio supervisionado na sua formação?
- Que vivências são tecidas durante a formação inicial no Curso de Pedagogia na perspectiva do aprender a ensinar?
- Teça comentários sobre os princípios teóricos e metodológicos que orientam o estágio supervisionado na formação inicial.
- Que situações formativas você constrói para desenvolver o estágio supervisionado como espaço de formação?
- Você considera a Carga Horária destinada ao estágio supervisionado suficiente para possibilitar o processo de flexibilidade na formação inicial do futuro professor?
- Comente sobre as dificuldades que você encontra durante o estágio supervisionado dando ênfase à regência de classe dos seus estagiários.
- Você considera que o estágio supervisionado lhe proporciona reflexões sobre sua prática formadora?
- Como você organiza seu trabalho pedagógico no estágio supervisionado?
- Descreva acerca da dimensão formativa do estágio supervisionado
- Relacione descritivamente os princípios teóricos metodológicos que orientam o estágio supervisionado na formação inicial de professores
- Comente as situações formativas que os professores formadores constroem para desenvolverem o estágio supervisionado como espaço de reflexão.
- Quais as contribuições do estágio supervisionado para sua formação profissional?

APÊNDICE G - Convite para participar das Rodas de Conversa

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

TEMA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO FORMATIVO: o que pensam
as professoras

CONVITE PARA PARTICIPAR DAS RODAS DE CONVERSA

Caras professoras,

Com objetivo de dar prosseguimento ao nosso projeto de pesquisa de Doutorado intitulado: **O estágio supervisionado no processo formativo: o que pensam as professoras** realizaremos algumas rodas de conversa com objetivo de compartilhar conhecimentos e experiências.

Esperamos contribuir com a construção de novos conhecimentos na área de Estágio supervisionado.

Sua participação é muito importante para a obtenção de êxito em nossa Pesquisa.

Agradecemos sua atenção,

Doutoranda: Shirlane Maria Batista da Silva
Orientadora: Dra. Bárbara Maria Macêdo Mende



ANEXO



ANEXO A - RESOLUÇÃO Nº 1264/2017 – CEPE/UEMA**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO****RESOLUÇÃO N.º 1264/2017 - CEPE/UEMA**

Cria e aprova as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão.

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA, na qualidade de Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, tendo em vista o prescrito no Estatuto da UEMA, em seu art. 46, inciso VIII, e considerando o que consta no Processo n.º 0116069/2017,

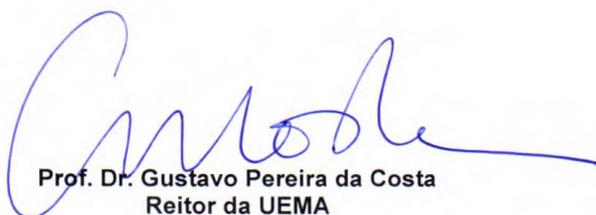
RESOLVE:

Art. 1º Criar e aprovar as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares de que trata o art. 1º são partes integrantes da presente resolução e encontram-se nos APÊNDICES A, B e C.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Cidade Universitária Paulo VI, em São Luís (MA), 6 de junho de 2017.



Prof. Dr. Gustavo Pereira da Costa
Reitor da UEMA



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**



APÊNDICE A DA RESOLUÇÃO N.º 1264/2017 – CEPE/UEMA

**DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA**

Art. 1º Aprovar Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão, atendendo ao que define a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior.

Art. 2º Os cursos de licenciatura da UEMA, respeitadas as legislações, nacional, estadual e institucional e a autonomia pedagógica do Colegiado de curso e do Núcleo Docente Estruturante (NDE), constituirão os seus currículos conforme determina o art. 12 da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, de 1º de julho de 2015, a saber:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico dos cursos, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará outras possibilidades;

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em várias atividades.

Art. 3º Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, oito semestres



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**



ou quatro anos, conforme o que determina a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, de 1º de julho de 2015:

I - quatrocentas horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - quatrocentas horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de cada curso;

III - pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, de 1º de julho de 2015, conforme o projeto de cada curso;

IV - duzentas horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de cada curso.

§ 2º Os cursos de licenciatura da UEMA terão, no mínimo, 3.255 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos, conforme o estabelecido:

I - prática como componente curricular, de 405 horas, distribuídas até o início da segunda metade do curso;

II - carga horária de 405 horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de cada curso;

III - atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante ao o projeto de cada curso de 225 horas.

IV - um quinto da carga horária de disciplinas de formação pedagógica, correspondendo a 660 horas, conforme Resolução CNE/CP n.º 2/2015, de 1º de julho de 2015;

V - um total de 120 horas de disciplinas determinadas como obrigatórias pela legislação nacional – Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Lei n.º 10.436, de 24



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**



de abril de 2002 e Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005) e Educação Especial e Inclusiva (Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015);

VI - pelo menos, 1.440 horas, dedicadas às disciplinas formativas da área específica do curso, incluídas 120 horas de disciplinas optativas e 180 horas de disciplinas não unificadas, definidas conforme o projeto pedagógico de cada curso.

Art. 4º Os cursos de licenciatura funcionarão em um único turno.

§ 1º Na oferta do curso noturno, a integralização ocorrerá em um período mínimo de até quatro anos e meio, com aulas aos sábados.

§ 2º O estágio curricular supervisionado do ensino fundamental anos finais deverá ocorrer no turno matutino ou vespertino, considerando o horário de funcionamento regular das escolas de educação básica da rede pública de ensino.

§ 3º Para o curso de Pedagogia, os estágios curriculares supervisionados do ensino fundamental anos iniciais e educação infantil deverão ocorrer no turno matutino ou vespertino, considerando o horário de funcionamento regular das escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Art. 5º No curso de Pedagogia, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e, nas demais licenciaturas, o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

§ 1º Os cursos de licenciatura da UEMA deverão integralizar, no mínimo, 660 (seiscentas e sessenta) horas, equivalentes a onze disciplinas pedagógicas de 60h cada, podendo contar créditos teóricos de quinze horas e/ou créditos práticos de trinta horas de conteúdos dedicados à dimensão pedagógica.

§ 2º As disciplinas de formação pedagógica para os cursos de licenciatura da UEMA, conforme estabelecido na Resolução CNE/CP n.º 2/2015, de 1º de julho de 2015, de, no mínimo, um quinto da carga horária total do curso, definida nesta Resolução de 660 horas, corresponderá a onze disciplinas pedagógicas de sessenta horas cada, dentre as sugeridas a seguir:

- I - Filosofia da Educação (60h);
- II - Psicologia da Educação (60h);
- III - Sociologia da Educação (60h) ou Fundamentos Sociológicos da Educação (60h);
- IV - Didática (60h);



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**



- V - Política Educacional Brasileira (60h);
- VI - Gestão Educacional e Escolar (60h);
- VII - Avaliação Educacional e Escolar (60h);
- VIII - Tecnologias Aplicadas ao Ensino de ... (60h);
- IX - Metodologia do Ensino de ... (60h);
- X - Planejamento e Organização da ação Pedagógica (60h);
- XI - Currículo (60h);
- XII - História da Educação Brasileira (60h).

§ 4º Outras disciplinas de formação pedagógica, relacionadas à área de formação do curso, poderão ser incluídas nas matrizes curriculares dos projetos de curso, desde que encaminhadas com a respectiva ementa para análise e parecer da Coordenação Técnico-Pedagógica.

§ 5º As disciplinas pedagógicas deverão ser ofertadas antes do estágio curricular supervisionado, com exceção das disciplinas relacionadas ao estágio de gestão.

Art. 6º A prática curricular tem sua carga horária de 405 horas distribuídas em três componentes nos cursos de licenciatura da UEMA, articulando-se com os demais componentes curriculares, devendo permear o curso a fim de aproximar a formação acadêmica, a identidade do professor reflexivo, criativo, crítico e atuante na sociedade.

Art. 7º A prática curricular será norteada por temáticas específicas, de acordo com o projeto pedagógico de cada curso ou do Programa Especial de Formação de Professores.

§ 1º O total da carga horária da prática curricular de 405 horas equivale a nove créditos de 45 horas cada, distribuídos do segundo ao quarto período, discriminada a seguir:

- I - Prática Curricular na Dimensão Político-Social (135h);
- II - Prática Curricular na Dimensão Educacional (135h);
- III - Prática Curricular na Dimensão Escolar (135h).

§ 2º A prática curricular, nos cursos de licenciatura da UEMA, deve anteceder ao Estágio Curricular Supervisionado.

Art. 8º O estágio curricular supervisionado, nos cursos de licenciatura da UEMA, oportuniza ao estudante condições propícias ao desenvolvimento do trabalho



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**



docente, mediante à regência de classe e intervenção sistematizada em situações que se apresentam no campo de estágio, conforme distribuição da carga horária a seguir:

I - Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil - 135h - Curso de Pedagogia;

II - Estágio Curricular Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental - 135h - Curso Pedagogia;

III - Estágio Curricular Supervisionado em áreas específicas - 135h - Curso de Pedagogia;

IV - Estágio Curricular Supervisionado nos anos finais do Ensino Fundamental 135h - outras licenciaturas;

V - Estágio curricular Supervisionado no Ensino Médio - 180h - outras licenciaturas;

VI - Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar - 90h - outras licenciaturas.

§ 1º As orientações iniciarão na sala de aula do curso do estagiário para informações gerais das atividades, previamente planejadas pelos professores e coordenador de estágio.

§ 2º O estágio supervisionado em gestão escolar deverá ser ofertado no último período do curso.

Art. 9º A atividade regular do estudante em exercício da docência na Educação Básica poderá ser aproveitada para redução da carga horária de Estágio Curricular Supervisionado de até 180 horas, o equivalente a quatro créditos.

§ 1º A redução de carga horária é solicitada pelo estudante à direção de curso no período da sua matrícula, mediante requerimento, acompanhado de documentos comprobatórios, tais como: cópia do contracheque ou do contrato de trabalho e memorial comprovado com a descrição da atividade docente na Educação Básica nos últimos cinco anos.

§ 2º O colegiado de cada curso analisa o processo de redução de carga horária e decide quanto reduz para o(a) estudante solicitante.

Art. 10. O componente curricular Atividades Teórico-Práticas (ATP) de aprofundamento em áreas específicas nos cursos de licenciatura da UEMA deverá enriquecer o processo formativo do estudante como um todo.



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**



§ 1º As atividades teórico-práticas de aprofundamento, na UEMA, têm carga horária total de 225 horas e corresponde a cinco créditos de 45 horas cada.

§ 2º O aluno deverá formalizar requerimento com documentação comprobatória das ATP junto à Secretaria do curso, para avaliação e parecer do colegiado e consequente registro no SigUema pela direção do curso.

§ 3º Para cumprir a carga horária das atividades teórico-práticas, estabelecidas no currículo do curso, serão aceitas atividades realizadas no âmbito da UEMA e de outras instituições legalmente reconhecidas.

Art. 11. A universidade deverá incentivar, orientar e aproveitar a participação do estudante em atividades de ensino e iniciação à docência, de iniciação à pesquisa e de extensão.

Art. 12. As atividades teórico-práticas são componentes obrigatórios do currículo dos cursos de licenciatura e constituem-se como requisito indispensável para a conclusão do curso.

Art. 13. A contabilização da carga horária total de 225 horas deverá ser composta a partir dos quatro grupos de atividades.

- a) grupo I - Atividades de Ensino e Iniciação à Docência;
- b) grupo II - Atividades de Iniciação à Pesquisa;
- c) grupo III - Atividades de Extensão;
- d) grupo IV - Atividades de Iniciação ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação.

§ 1º As informações de orientação aos estudantes são de responsabilidade do diretor do curso que, no início do semestre letivo, deverá informar aos estudantes o período para encaminhar seus documentos comprobatórios das ATP.

§ 2º O período estabelecido para os estudantes encaminharem suas ATP deve ter a primeira contagem da carga horária no quarto, a segunda no sexto e a última no oitavo período.

§ 3º Os critérios estabelecidos para a contabilização da carga horária das Atividades Teórico-Práticas (ATP) constam no Apêndice B desta Resolução.

Art. 14. Fixar o segundo semestre letivo de 2017 para implementação das matrizes curriculares dos cursos novos e com reconhecimento a vencer, em conformidade com esta Resolução e, o primeiro semestre letivo de 2018, para os cursos em andamento.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



APÊNDICE B DA RESOLUÇÃO N.º 1264/2017 – CEPE/UEMA

Critérios estabelecidos para a contabilização da carga horária de Atividades Teórico-Práticas (ATP)

GRUPO I - Atividades de Ensino e Iniciação à docência	Documentação comprobatória	Carga horária máxima permitida para contabilização
Monitoria exercida na UEMA.	Relatório semestral, com a ciência do professor orientador e a validação do Coordenador(a) de Curso.	Dois semestres, sendo 40h por cada semestre letivo, perfazendo um total de 80h.
Participação em Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).	Relatório semestral da pesquisa do Pibid, com a ciência orientador e a validação do Coordenador(a) de Curso.	Três semestres, sendo 50h por semestre, perfazendo um total de 150h.
Disciplinas de outros cursos/IES na área de formação de professores.	Histórico Escolar ou declaração do órgão de controle acadêmico.	Duas disciplinas de 60h cada, para aproveitamento da carga horária de até 120h.
Projetos e oficinas temáticas na área de educação.	Declaração/certificado emitido pela Direção ou órgão competente.	Três comprovações, perfazendo um total de até 20h.
Experiência profissional na área de educação.	Declaração emitida pela Direção ou órgão competente.	Três semestres, sendo 50h por semestre, perfazendo um total de 150h.
Cursos de idiomas, Comunicação e Expressão e de Informática.	Certidão de aprovação no respectivo curso, que especifique a carga horária cumprida.	Dois semestres, sendo 60h por cada semestre letivo, perfazendo um total de 120h.
Participação em reuniões de departamentos, colegiados e conselhos da Uema.	Declaração assinada pelo presidente da Assembleia Departamental, Diretor de Curso ou do Conselho, conforme o caso.	Dois anos, sendo 15h por cada ano letivo, perfazendo um total de 30h.
Representantes de CA e DCE.	Declaração com a composição dos representantes e a função exercida, assinada pelo presidente.	Dois anos, sendo 20h por cada ano letivo, perfazendo um total de 40h.

Cidade Universitária Paulo VI, C.P. 09, Tirirical – CEP. 65055-970 – São Luis/MA. Fones: (98) 3245-5461 / Fax: (98) 3245-5882
C.N.P.J. 06.352.421/0001-68 - Criada nos termos da Lei nº. 4.400 de 30.12.1981



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



GRUPO II - Atividades de Pesquisa	Documentação comprobatória	Carga horária máxima permitida para contabilização
Iniciação científica, reconhecida pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.	Relatório parcial e/ou final, com a ciência do Professor orientador e do coordenador de pesquisa da Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação.	Dois semestres de 60h cada, perfazendo um total de até 120h.
Apresentação de trabalho em eventos científicos.	Certificado emitido pelo órgão competente responsável pelo evento e a Cópia do trabalho apresentado.	Até o limite de 120 horas em todo o curso de graduação.
Publicação de trabalho em anais de congressos e similares.	Comprovação da publicação no evento e a cópia do material publicado.	15h horas por trabalho, limitado a, no máximo, 75h em todo o curso de graduação.
Artigo publicado em revista científica	Comprovação da publicação e a cópia do artigo publicado.	Qualis A e B, 60h e em outros periódicos considerar 30h.
Membro de grupo de pesquisa cadastrado no CNPq.	Comprovação que é membro do grupo de pesquisa, com a ciência do Coordenador do grupo de pesquisa.	Até 40h, podendo ser contabilizado até dois grupos, 20h cada.
GRUPO III - Atividades de Extensão	Documentação comprobatória	Carga horária máxima permitida para contabilização
Atividade de Extensão reconhecida pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis.	Relatório parcial e/ou Final com a ciência do Professor orientador e do coordenador de Extensão da Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Estudantis.	Dois semestres de 60h cada, perfazendo um total de até 120h.
Participação em seminários, congressos, encontros estudantis, entre outros de atualização e congêneres.	Certificado emitido pelo órgão responsável pelo evento, com especificação da carga horária cumprida. (Caso não tenha a carga horária no certificado, conta-se 8h por dia)	Até o limite de 120 horas em todo o curso de graduação.

Cidade Universitária Paulo VI, C.P. 09, Tirirical – CEP. 65055-970 – São Luis/MA. Fones: (98) 3245-5461 / Fax: (98) 3245-5882
C.N.P.J. 06.352.421/0001-68 - Criada nos termos da Lei nº. 4.400 de 30.12.1981



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



Participação em curso de extensão e atualização, na área de educação reconhecido pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da Uema.	Certificado do coordenador do curso com a ciência da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da Uema.	Até 20h por curso, sendo possível contabilizar até três cursos.
Participação em visitas programadas em instituições educacionais ou áreas afins.	Declaração assinada pelo Professor que liste os acadêmicos participantes, com especificação da carga horária cumprida e o objetivo da visita.	Até 20h, podendo totalizar até três visitas.
Participação na organização, coordenação de cursos e/ou eventos científicos, na área do curso ou afins.	Declaração assinada pela coordenação do evento e do coordenador do curso de graduação do estudante.	Até 20 horas por evento, limitado a, no máximo, 60 horas em todo o curso.
Participação em intercâmbios institucionais.	Declaração da instituição que intermediou o intercâmbio, descrevendo o período e as atividades realizadas.	Dois semestres de 50h cada, perfazendo um total de até 100h.
Trabalho realizado em campanhas de voluntariado ou programas de ação social.	Declaração assinada pelo representante legal do órgão onde as atividades foram realizadas, especificando as principais atividades, local, data e/ou período.	Até 10 horas por evento, limitado a, no máximo, 40h em todo o curso de graduação.
Estágios extracurriculares.	Cópia do termo de convênio devidamente assinado pelas partes conveniadas ou do cadastro da Instituição junto à IES e relatório semestral da Instituição/Empresa atestando o cumprimento das atividades, com especificação da carga horária cumprida.	Dois semestres de 40h cada, perfazendo um total de até 80h.
Participação ou trabalho na organização de jornal informativo da Uema.	Cópia do material que comprove a participação ou realização do trabalho.	Até 20 horas por evento ou período/semestre letivo de participação, limitado a, no máximo, 60 horas em todo o curso de graduação.

Cidade Universitária Paulo VI. C.P. 09. Tirirical – CEP. 65055-970 – São Luis/MA. Fones: (98) 3245-5461 / Fax: (98) 3245-5882
C.N.P.J. 06.352.421/0001-68 - Criada nos termos da Lei nº. 4.400 de 30.12.1981

10



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



GRUPO IV - Atividades de Iniciação ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação	Documentação comprobatória	Carga horária máxima permitida para contabilização
Atividade de Iniciação ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, reconhecida pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.	Relatório parcial e/ou Final, com a ciência do Professor orientador e do coordenador do Núcleo de Inovação Tecnológica da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.	Dois semestres de 60h cada, perfazendo um total de até 120h.
Participação em projetos inovadores em comunicação, design e aplicativos aplicados à educação.	Declaração assinada pela coordenação do projeto com o visto da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.	Até o limite de 120 horas em todo o curso de graduação.
Participação em projetos de criação de kits educacionais.	Declaração assinada pela coordenação do projeto com o visto da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.	Até o limite de 120 horas em todo o curso de graduação.
Participação em projetos de introdução de novos benefícios ou novos de interação e/ou inclusão social (inovação social).	Declaração assinada pela coordenação do projeto com o visto da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.	Até o limite de 60 horas em todo o curso de graduação.

Cidade Universitária Paulo VI. C.P. 09. Tirirical – CEP. 65055-970 – São Luis/MA. Fones: (98) 3245-5461 / Fax: (98) 3245-5882
C.N.P.J. 06.352.421/0001-68 - Criada nos termos da Lei nº. 4.400 de 30.12.1981

11



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



APÊNDICE C DA RESOLUÇÃO N.º 1364/2017 – CEPE/UEMA

Registro das Atividades teórico-práticas e pontuação nos cursos de licenciatura

Quadro 1 - Atividades Teórico-Práticas (ATP), documentos comprobatórios e pontuação

Atividades de Ensino e Iniciação à docência	Documentação comprobatória	Carga horária
Monitoria exercida na UEMA.	Relatório semestral, com a ciência do professor orientador e a validação do Coordenador(a) de Curso.	
Participação em Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).	Relatório semestral da pesquisa do Pibid, com a ciência orientador e a validação do Coordenador(a) de Curso.	
Disciplinas de outros cursos/IES na área de formação de professores.	Histórico Escolar ou declaração do órgão de controle acadêmico.	
Projetos e oficinas temáticas na área de educação.	Declaração/certificado emitido pela Direção ou órgão competente.	
Experiência profissional na área de educação.	Declaração emitida pela Direção ou órgão competente.	
Cursos de idiomas, Comunicação e Expressão e de Informática.	Certidão de aprovação no respectivo curso, que especifique a carga horária cumprida.	
Participação em reuniões de departamentos, colegiados e conselhos da Uema.	Declaração assinada pelo presidente da Assembleia Departamental, Diretor de Curso ou do Conselho, conforme o caso.	

Cidade Universitária Paulo VI, C.P. 09, Tirirical – CEP. 65055-970 – São Luís/MA. Fones: (98) 3245-5461 / Fax: (98) 3245-5882
C.N.P.J. 06.352.421/0001-68 - Criada nos termos da Lei nº. 4.400 de 30.12.1981

12



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



Representantes de CA e DCE.	Declaração com a composição dos representantes e a função exercida, assinada pelo presidente.	
Atividades de Pesquisa	Documentação comprobatória	Carga horária
Iniciação científica, reconhecida pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.	Relatório parcial e/ou final com a ciência do Professor orientador e do coordenador de pesquisa da Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação.	
Apresentação de trabalho em eventos científicos.	Certificado emitido pelo órgão competente responsável pelo evento e a Cópia do trabalho apresentado.	
Publicação de trabalho em anais de congressos e similares.	Comprovação da publicação no evento e a cópia do material publicado.	
Artigo publicado em revista científica.	Comprovação da publicação e a cópia do artigo publicado.	
Membro de grupo de pesquisa cadastrado no CNPq	Comprovação que é membro do grupo de pesquisa com a ciência do Coordenador do grupo de pesquisa.	
Atividades de Extensão	Documentação comprobatória	Carga horária
Atividade de Extensão reconhecida pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis.	Relatório parcial e/ou Final, com a ciência do Professor orientador e do coordenador de Extensão da Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Estudantis.	
Participação em seminários, congressos, encontros estudantis, entre outros de atualização e congêneres.	Certificado emitido pelo órgão responsável pelo evento, com especificação da carga horária cumprida. (caso não tenha a carga horária no certificado, conta-se 8h por dia).	

Cidade Universitária Paulo VI, C.P. 09, Tirirical – CEP. 65055-970 – São Luís/MA. Fones: (98) 3245-5461 / Fax: (98) 3245-5882
C.N.P.J. 06.352.421/0001-68 - Criada nos termos da Lei nº. 4.400 de 30.12.1981

13



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



Participação em curso de extensão e atualização, na área de educação reconhecido pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da Uema.	Certificado do coordenador do curso com a ciência da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da Uema.	
Participação em visitas programadas em instituições educacionais ou áreas afins.	Declaração assinada pelo Professor que liste os acadêmicos participantes, com especificação da carga horária cumprida e o objetivo da visita.	
Participação na organização, coordenação de cursos e/ou eventos científicos, na área do curso ou afins.	Declaração assinada pela coordenação do evento e do coordenador do curso de graduação do estudante.	
Participação em intercâmbios institucionais.	Declaração da instituição que intermediou o intercâmbio, descrevendo o período e as atividades realizadas.	
Trabalho realizado em campanhas de voluntariado ou programas de ação social.	Declaração assinada pelo representante legal do órgão onde as atividades foram realizadas, especificando as principais atividades, local, data e/ou período.	
Estágios extracurriculares.	Cópia do termo de convênio devidamente assinado pelas partes conveniadas ou do cadastro da Instituição junto à IES e relatório semestral da Instituição/Empresa atestando o cumprimento das atividades, com especificação da carga horária cumprida.	
Participação ou trabalho na organização de jornal informativo da Uema.	Cópia do material que comprove a participação ou realização do trabalho.	
Atividades de Iniciação ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação	Documentação comprobatória	Carga horária
Atividade de Iniciação ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação reconhecida pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.	Relatório parcial e/ou Final com a ciência do Professor orientador e do coordenador do Núcleo de Inovação Tecnológica da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.	

Cidade Universitária Paulo VI, C.P. 09, Tirirical – CEP. 65055-970 – São Luís/MA. Fones: (98) 3245-5461 / Fax: (98) 3245-5882
C.N.P.J. 06.352.421/0001-68 - Criada nos termos da Lei nº. 4.400 de 30.12.1981

14



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



Participação em projetos inovadores em comunicação, design e aplicativos aplicados à educação.	Declaração assinada pela coordenação do projeto, com o visto da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.	
Participação em projetos de criação de kits educacionais.	Declaração assinada pela coordenação do projeto, com o visto da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.	
Participação em projetos de introdução de novos benefícios ou novas de interação/inclusão social (inovação social).	Declaração assinada pela coordenação do projeto, com o visto da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.	

Cidade Universitária Paulo VI, C.P. 09, Tirirical – CEP. 65055-970 – São Luís/MA. Fones: (98) 3245-5461 / Fax: (98) 3245-5882
C.N.P.J. 06.352.421/0001-68 - Criada nos termos da Lei nº. 4.400 de 30.12.1981

15