

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ADALVANIRA SILVA BATISTA MACEDO

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
PERSPECTIVAS DE REFLEXÃO**

**TERESINA – PI
FEVEREIRO/2019**



ADALVANIRA SILVA BATISTA MACEDO

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
PERSPECTIVAS DE REFLEXÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

**TERESINA - PI
FEVEREIRO / 2019**

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

M141e Macedo, Adalvanira Silva Batista.
Estágio supervisionado na formação inicial de professores :
perspectivas de reflexão / Adalvanira Silva Batista Macedo. –
2019.
132 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2019.
“Orientadora: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo”.

1. Formação inicial de professores. 2. Estágio
supervisionado. 3. Prática pedagógica . 4. Tipos de Reflexão.
I. Título.

CDD 370.71


ADALVANIRA SILVA BATISTA MACEDO


**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
PERSPECTIVAS DE REFLEXÃO**


Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 20/02/2019

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo
Presidente – UFPI


Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel
Examinadora Externa – IFPI


Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Examinadora Interna – UFPI

Dedico esta vitória em primeiro lugar a meus pais Valmir e Francisca (*in memoriam*).

Aos meus filhos Bruno e Naiara.

Aos professores do PPGED.

As minhas orientadoras Profa. Dra. Bárbara e Profa. Dra. Josania que estiveram ao meu lado durante toda a caminhada.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me dar essa oportunidade que tanto sonhei durante anos e por me fazer forte durante toda caminhada.

Agradeço também, a meus pais, Valmir Batista de Carvalho e Francisca Silva de Carvalho (*in memoriam*), que durante todo o mestrado cuidei dos dois com problemas de saúde, mais que de uma maneira ou de outra, me deram força para continuar a jornada.

Aos meus filhos, Francisco Bruno Batista Macedo, Naiara de Fátima Batista Macedo e ao meu esposo, Francisco Vitalino de Macedo Filho, que colaboraram comigo durante todo o processo, cuidando dos meus pais enquanto eu não estava presente.

A minha querida e competente orientadora, Professora Josania Lima Portela Carvalhêdo, uma ótima profissional que me adotou no meio da jornada e me acolheu com paciência, sabedoria e ética.

Às minhas amigas professoras, Dra. Antonia Edna Brito, Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes e Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, meus sinceros agradecimentos por terem acreditado em mim.

À Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel e à Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima, meu muito obrigada pelas sábias sugestões e orientações.

Aos colegas da 27ª Turma de Mestrado em Educação, particularmente meu amigo de confiança, Tiago, que esteve ao meu lado em todos os momentos e, ainda, à Natália Belfort, à Kelly Karine, ao Smael Maicon, à Sara Cavalcante, à Rosana Sousa, meu reconhecimento e agradecimento pela oportunidade de troca de conhecimentos e de proveitosas vivências acadêmicas.

Ao CCE, pelo apoio oferecido na realização da pesquisa.

Aos interlocutores desta pesquisa, pela paciência, compromisso e disponibilidade.

À professora Dra. Bárbara, minha primeira orientadora, pela alegria, sabedoria e incentivo, a ela concedo o título de Orientadora Benemérita.

À minha Professora orientadora, Dra. Josania Portela Carvalhêdo, por me adotar no momento que mais precisei, meu muito obrigada de coração.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação / PPGED, pelos conhecimentos e atenção dispensados ao enriquecimento de minha formação.

E a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, participaram dessa caminhada, meu sincero muito obrigada.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Paulo Freire (1996).

MACEDO, Adalvanira Silva Batista. **ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DE REFLEXÃO**. Dissertação (Mestrado em Educação). 132 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

RESUMO

Diante da necessidade de superação do paradigma conservador, frente às transformações e desafios da atualidade, na formação inicial de professores, a presente pesquisa busca estabelecer uma unidade de teoria e prática que oportunize a reflexão crítica para a produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica. Nesse contexto, compreende o Estágio Supervisionado, objeto deste estudo, como espaço que sedimenta reflexões, conduzindo à seguinte questão-problema: Quais tipos de reflexão são desenvolvidos durante o Estágio Supervisionado, na formação inicial de professores, no Curso de Licenciatura em Pedagogia? Com o objetivo de investigar os tipos de reflexão na/sobre as práticas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado, na formação inicial de professores, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, intenciona como objetivos específicos: descrever o desenvolvimento do estágio supervisionado na formação inicial de professores quanto a sua importância e suas concepções; identificar as ações formativas que favorecem o desenvolvimento da reflexão na/sobre a prática no Estágio Supervisionado; e caracterizar os tipos de reflexão vivenciados no Estágio Supervisionado na formação inicial de professores. Para sua fundamentação teórico-metodológica o estudo conta com o apoio de Araújo (2016), Behrens (2007), Imbernón (2011), Nóvoa (1995, 2000) e Brito (2011), que embasaram discussões acerca da formação de professores; Pimenta (2005), Pimenta e Lima (2006) que discutem sobre Estágio Supervisionado; Liberali (2008), Schön (1992) e Zeichner (1993) que dão suporte às discussões sobre reflexão da prática. Em relação à pesquisa qualitativa narrativa, tem como suporte Bertaux (2010), André (2012) e Bortoni-Ricardo (2008) e outros. Tem como participantes do estudo 6 (seis) alunos-professores do Curso de Pedagogia da UFPI. Utiliza como procedimento metodológico na pesquisa narrativa: o memorial de formação e as rodas de conversa. Os dados encontram-se organizados em categorias, analisadas com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Entre outros aspectos, o estudo revela que o estágio supervisionado, no Curso de Pedagogia, precisa promover uma discussão mais sólida sobre a prática desenvolvida na escola campo de estágio, e que essa reflexão seja do tipo crítica, técnica e prática nas ações formativas desenvolvidas, tanto na academia como na escola campo de estágio.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Estágio supervisionado. Prática pedagógica. Tipos de Reflexão.

MACEDO, Adalvanira Silva Batista. **STUDY SUPERVISED IN INITIAL TEACHER TRAINING: PERSPECTIVES OF REFLECTION**. Dissertation (Master in Education). 132 f. Postgraduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2019.

ABSTRACT

Faced the need to overcome the paradigm conservative, in the face of transformations current and challenges, in the formation initial of teachers, the present research seeks to establish a unity of theory and practice that provides a reflection critical for the production of knowledge about practice pedagogical. In this context, understands the Internship Supervised, object of this study, as a space that sediments a reflection, leading to the following question problem: What types of reflection are developed during the Internship Supervised, in the formation initial of teachers, in the graduation of Pedagogy? With the objective of investigating the types of reflection in / on the practices developed during the Supervised Internship, in the initial training of teachers, in the graduation of Pedagogy, it intends as specific objectives: to describe the development of the internship supervised in the formation initial of teachers its importance and its conceptions; identify actions formatives that favor the development of reflection in/on practice in the Internship Supervised; and characterize the types of reflection experienced in the Internship Supervised in the initial training of teacher. For the basis theoretical-methodological of the study is supported by Araújo (2016), Behrens (2007), Imbernón (2011), Nóvoa (1995, 2000) and Brito (2011), who supported discussions about education of teacher; Pimenta (2005), Pimenta and Lima (2006) who discuss about internship supervised; Liberali (2008), Schön (1992) and Zeichner (1993) who support the discussions on practice reflection. In relation to narrative of research qualitative, it has as support Bertaux (2010), André (2012) and Bortoni-Ricardo (2008) and others. We have as participants of the study 6 (six) student-teachers of the Course of Pedagogy of the UFPI. It is used as procedure methodological in research narrative: the training memorial and the conversation wheels. The data are organized into categories, analyzed based on the Content Analysis Technique (BARDIN, 2009). The study reveals that the stage supervised, in the Pedagogy Course, needs to promote a more discussion solid about the practice developed in the field school of training, and that this reflection is of the critical, technical and practical type in the formative actions developed, in the field school of internship.

Keywords: Training Initial of teacher. Internship supervised. Practice pedagogical. Types of reflection.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Categorias e subcategorias de análise	73
Quadro 01	Produção de dados nas Rodas de Conversa: etapas	63
Quadro 02	Perfil dos participantes da pesquisa	67
Quadro 03	Importância do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores	76
Quadro 04	Concepções de Estágio Supervisionado dos alunos-professores	80
Quadro 05	Ações formativas da sala de aula da academia	84
Quadro 06	Ações formativas na sala de aula da escola campo de estágio	88
Quadro 07	Reflexão técnica no Estágio Supervisionado	93
Quadro 08	Reflexão prática no Estágio Supervisionado	97

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FORMAÇÃO INICIAL: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO	16
2.1	A formação inicial de professores	17
2.1.1	O Curso de Pedagogia como espaço de formação de professores	26
2.2	O Estágio Supervisionado na formação inicial de professores	28
2.2.1	O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI	33
2.2.2	Importância do Estágio Supervisionado	34
2.2.3	Concepções de Estágio Supervisionado	35
2.3	A formação do professor reflexivo	38
2.3.1	Ações formativas na perspectiva da reflexão	44
2.3.2	Tipos de reflexão na prática docente	47
2.3.2.1	Reflexão técnica	47
2.3.2.2	Reflexão prática	48
2.3.2.3	Reflexão crítica	49
3	METODOLOGIA DA PESQUISA: O CAMINHO TRILHADO	51
3.1	A pesquisa narrativa como opção metodológica do estudo	52
3.2	Técnicas de produção dos dados	57
3.2.1	O Memorial de Formação	57
3.2.2	Rodas de Conversa	61
3.3	Cenário e sujeitos da pesquisa	66
3.4	Procedimentos de organização e análise dos dados	68
4	PERSPECTIVAS PARA A REFLEXÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O QUE DIZEM OS DADOS EMPÍRICOS	71
4.1	Categoria 1 - Desenvolvimento do Estágio Supervisionado	75
4.1.1	Subcategoria 1.1 Importância do Estágio Supervisionado	75
4.1.2	Subcategoria 1.2 Concepções de Estágio Supervisionado	79
4.2	Categoria 2 - Ações Formativas no Estágio Supervisionado	83
4.2.1	Subcategoria 2.1 Ações formativas na sala de aula da academia	83
4.2.2	Subcategoria 2.2 Ações formativas na sala de aula da escola campo de estágio	87
4.3	Categoria 3 - Tipos de reflexão no Estágio Supervisionado	92
4.3.1	Subcategoria 3.1 Reflexão técnica	93
4.3.2	Subcategoria 3.2 Reflexão prática	96

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE(S)	113
APÊNDICE A - MEMORIAL DE FORMAÇÃO	114
ANEXO(S)	122
ANEXO A - CARTA CONVITE	123
ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	124
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	125
ANEXO D - DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)	129
ANEXO E - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	131
ANEXO F – CARTA DE ENCAMINHAMENTO	132

1 INTRODUÇÃO



1 INTRODUÇÃO

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 reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores (ALARCÃO, 2003, p. 41).

Na epígrafe, Alarcão (2003) destaca que a reflexão antes, durante e depois de todas as atividades que realizamos caracteriza o ser humano como sujeito criativo que pensa a sua ação e ao longo e após sua execução avalia os resultados alcançados para sua reorientação com vistas ao alcance dos objetivos propostos. Essa concepção não é diferente para os profissionais do magistério, os quais têm a responsabilidade de mediar os processos formativos objetivando aprendizagens. Por isso, ao abordar a consciência da capacidade de pensamento e de reflexão, reportamo-nos ao professor como um profissional criativo e crítico que, ao pensar na/sobre sua prática, ajusta-a de acordo com as condições existentes para seu desenvolvimento e para o alcance dos objetivos.

Seguindo a ideia da autora no que concerne o pensamento e reflexão, optamos por traçar, inicialmente, nossa trajetória acadêmica, com demarcações sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo da carreira profissional, seja na educação básica seja no ensino superior, enquanto os fatores que justificam a opção de pesquisa, pela temática, pois, o trabalho com o estágio supervisionado foi e permanece presente em nossa prática docente, nos cursos de formação de professores no ensino médio (antigo Curso Pedagógico do Instituto Antonino Freire, em Teresina-PI), e nos cursos de graduação no ensino superior em instituições públicas do Estado. Essa vivência profissional inquietou-nos a revisitar o vivido a partir da reflexão sobre os processos presentes no contexto atual da formação inicial de professores, levando-nos a pensar o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, visto que, ao tempo em que oportuniza nossa reflexão sobre as práticas desenvolvidas ao longo dos anos de exercício da docência, igualmente favorece a autoformação.

Sabemos que a formação inicial de professores na perspectiva reflexiva é dimensionada de acordo com o paradigma predominante no contexto educacional: conservador ou inovador. Diante da necessidade de superação do paradigma conservador, frente às transformações e desafios da atualidade, a formação de professores tem o desafio de priorizar a unidade teoria e prática que oportunize a reflexão para a produção de conhecimento sobre o ensino que possa fundamentar a ação docente.

No contexto da formação inicial, o Estágio Supervisionado, nesse sentido, pode contribuir para a formação de um profissional que reflete na/sobre a sua prática. Essa reflexão, dentre outros elementos presentes na formação, quando reflexiva crítica, objetiva proporcionar a construção de conhecimentos e de saberes indispensáveis ao perfil docente requerido diante da complexidade das ações do professor na atualidade.

No Estágio Supervisionado, objeto da nossa investigação, o processo de reflexão na/sobre a prática (SCHÖN, 1992) se torna relevante porquanto oportuniza ao professor em formação compreender as condições estruturais para desenvolvimento da sua prática, de forma a buscar maneiras de resolver os problemas pedagógicos, pois há necessidade de mobilização de conhecimentos teóricos para atender as necessidades da prática.

O estágio supervisionado (ES) constitui-se como um espaço propício para o ensino e para a aprendizagem do ser professor, pois o aluno-professor, ao longo dessa experiência, adquire conhecimentos que o ajudarão em sua prática docente futura, assim como pode ser incentivado a refletir de forma crítica sobre a ação docente. Por isso, comporta dizer que os cursos de formação de professores, no ensino superior, proporcionam aos futuros professores momentos ricos de produção de conhecimentos e saberes, quando direcionados a pensar na/sobre a prática docente. Esse direcionamento acontece desde que o estágio considere a relação teoria e prática nas ações formativas desenvolvidas na sala de aula, espaço escolar em que se desenvolve o Estágio Supervisionado na academia.

De acordo com Tardif (2002), compreendemos que os espaços de reflexão oportunizados pelo estágio contribuem para uma formação na perspectiva do professor reflexivo. Com base nessa premissa, estágio supervisionado é compreendido como espaço formativo que sedimenta a reflexividade ao longo da formação inicial, podendo, inclusive, evidenciar que tipos de reflexões são produzidas nesse processo. Nesse contexto, a questão problema que orienta a investigação é a seguinte: Quais tipos de reflexão são desenvolvidos no Estágio Supervisionado, durante a formação inicial de professores, no Curso de Licenciatura em Pedagogia? A partir da questão-problema, delineamos as seguintes questões norteadoras: Como ocorre o desenvolvimento do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia, quanto a sua importância e concepções? Quais ações formativas favorecem o desenvolvimento da reflexão na/sobre a prática docente durante o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia? Quais tipos de reflexão são vivenciadas no Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia, na formação inicial de professores?

O objetivo geral do estudo é investigar os tipos de reflexão na/sobre as práticas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores no Curso

de Licenciatura em Pedagogia. Dessa forma, especificamente buscamos: descrever o desenvolvimento do estágio supervisionado, na formação inicial, quanto a sua importância e suas concepções; identificar as ações formativas que favorecem o desenvolvimento da reflexão na/sobre a prática durante o Estágio Supervisionado; e caracterizar os tipos de reflexão vivenciados durante o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores.

A importância da presente pesquisa deve-se ao fato de que o estágio supervisionado constitui-se como importante componente curricular formativo que subsidia o professor em formação quanto ao conhecimento sobre o ato de ensinar, revelando-se expressiva contribuição quando realizado de forma a aliar a formação vivenciada à prática docente. Por isso, pesquisar e discutir sobre o estágio torna-se aspecto representativo, visto que pode favorecer a melhoria da formação de profissionais, bem como as práticas formativas desenvolvidas no próprio estágio supervisionado, na formação inicial de professores.

Para desenvolver a investigação sobre a temática apresentada, optamos pelas narrativas que, de acordo com Bertaux (2010), se mostram bastante eficazes, pois oportunizam o compartilhamento de experiências e de conhecimentos na rememoração da vida pessoal e profissional dos participantes, ao tempo em que essa metodologia qualitativa contribui para a autoformação do professor. Portanto, os momentos de construção das narrativas de vida contribuem para fortalecimento da prática, pois, quando pensamos e analisamos a própria prática, os erros e acertos podem ser evidenciados, chegando-se à consciência de que é possível ao aluno-professor, em formação inicial, pensar quais as possibilidades de desenvolvimento de processos reflexivos, no decorrer de seu processo formativo inicial.

Com a intenção de apresentação e desenvolvimento do estudo, estruturamos esta dissertação em cinco seções. Na primeira seção, denominada “Introdução”, contextualizamos a temática, apresentamos a questão-problema, as questões norteadoras, os objetivos geral e específicos e a forma de organização do relatório em torno do desdobramento da temática investigada, no caso o Estágio Supervisionado e os tipos de reflexão desenvolvidos no Curso de Pedagogia, na formação inicial.

Na segunda seção, intitulada “Formação inicial: o estágio supervisionado como espaço de reflexão”, abordamos pressupostos teóricos que orientam a pesquisa, contendo discussões sobre formação inicial, Estágio Supervisionado, concepções e tipos de reflexão na formação inicial, referenciados em autores como Alarcão (2003), Araújo (2016), Brito (2011), Liberali (2008), Schön (1992), entre outros.

Intitulada “Metodologia da pesquisa: o caminho trilhado”, a terceira seção discorre sobre o percurso metodológico da investigação, realçando a natureza da abordagem, o lócus da investigação, os participantes, os instrumentos de produção de dados (memoriais e rodas de conversa) e sua forma de organização e a análise dos dados.

Na sequência, na quarta seção, denominada “Perspectivas para a reflexão no estágio supervisionado: o que dizem os dados empíricos”, analisamos os dados produzidos por meio do memorial de formação e das rodas de conversa, no trânsito analítico, dialogando com os teóricos que fundamentam o presente estudo. Na quinta seção, sob a denominação Considerações Finais, apresentamos a investigação proposta, respondendo aos objetivos previstos inicialmente.

2 FORMAÇÃO INICIAL: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO



2 FORMAÇÃO INICIAL: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO

O professor no espaço do estágio tem a possibilidade de se reconhecer como sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, mas também pode tornar seu próprio trabalho de sala de aula em um espaço de práxis docente e de transformação humana (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 132).

O Estágio pode ser um espaço no qual o futuro professor se reconheça como sujeito criativo, que não apenas reproduz o conhecimento, mas o produz. Pimenta e Lima (2004) abordam essa questão, levando em conta o trabalho do professor como uma ação política transformadora. Evidenciam que compreender o papel político do professor na tomada de decisão, que leve à transformação da realidade, deve ser um aspecto presente na práxis docente nos cursos de formação inicial de professores nas instituições formadoras.

A presente seção, cumprindo seu objetivo, discute os pressupostos teóricos da pesquisa com base nas seguintes categorias teóricas: formação inicial de professores, estágio supervisionado e tipos de reflexão, que são exploradas a seguir.

2.1 A formação inicial de professores

Os professores precisam de conhecimentos que lhes possibilitem lidar com situações diversas em sala de aula. Para tanto, faz-se necessária uma formação inicial destinada aos profissionais da educação, em uma perspectiva que ultrapasse a racionalidade técnica, ou seja, que supere o modelo de formação de professor que prioriza um ensino baseado no conhecimento de técnicas a serem aplicadas no ensino.

No contexto atual, urge que se invista na formação de professores que possam assumir a orientação e o desenvolvimento de suas práticas de modo autônomo e criativo. Essas ideias de formação supõem pensarmos no conjunto de conhecimentos e habilidades pertinentes à prática docente.

Nesse sentido, a presente pesquisa investigou o Estágio Supervisionado no contexto da formação inicial de professores, concebe o estágio como um espaço de aprendizagens da profissão docente e da reflexão crítica (ARAÚJO, 2016), como espaço formativo que sedimenta uma reflexão.

Sabemos que a realidade na maioria das escolas públicas, de acordo com Rojo (2009), ainda caminha para uma aprendizagem não satisfatória para os estudantes, tendo em conta

que, muitas vezes, os professores não estão preparados para lidar com situações que surgem no cotidiano da escola, pois estas são complexas e exigem a mobilização de conhecimentos e habilidades.

Esses conhecimentos e habilidades, em convergência com as ideias de Behrens (2010, p. 55), podem gerar uma “[...] ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador [...]”. A autora faz menção ao paradigma da complexidade, que a partir da década de 1990, de acordo com seus escritos, começou a fazer parte dos desafios das universidades na formação de professores, com vistas à superação de práticas repetitivas e descontextualizadas, para atendimento ao perfil profissional exigido para o século XXI, que deve ultrapassar práticas centradas na memorização e em modelos pré-concebidos.

O paradigma da complexidade propõe a superação do paradigma conservador, que fragmenta o conhecimento, que o torna estanque, como regra a ser seguida pelos professores. No paradigma conservador não há espaço para questionamentos por parte dos professores em relação às propostas pedagógicas que são apresentadas e em relação às próprias práticas desenvolvidas. A função dos docentes consiste em transmitir os conteúdos, de acordo com o proposto, no tempo previsto, sem questionamentos. A imitação de modelos e a reprodução do conhecimento são características presentes nesse paradigma.

Com a proposição de um paradigma que vislumbre superar práticas formativas conservadoras, nos cursos de formação de professores, Behrens (2010) reconhece outras necessidades formativas para os profissionais da educação, destacando a possibilidade de repensar a prática a partir da reflexão crítica. As instituições formadoras precisam se adequar a essa exigência e, para esse fim, é preciso um reordenamento dos processos formativos, rompendo com a lógica tecnicista. Neste caso, o Paradigma da Complexidade ou Paradigma Inovador começa a ganhar força nos cursos de formação inicial das universidades, exigindo um novo perfil de profissional que seja capaz de atender as necessidades da prática, levando em conta a unidade teoria e prática. Reforçando esta compreensão, Behrens (2007, p. 445) afirma que:

O paradigma da complexidade busca a superação da lógica linear e atende a uma nova concepção que tem como eixo articulador a totalidade e a interconexão. O paradigma da complexidade começa a semear uma nova visão de homem, de sociedade e de mundo. Este movimento de mudança afeta a todos os profissionais, e, também, os professores.

Segundo Behrens (2010), o profissional cujo projeto pedagógico de formação inicial opta pelo paradigma inovador compreende que a formação deve possibilitar o acesso ao conhecimento de forma integral, compreendendo a articulação entre as partes do todo. A partir desse entendimento, a própria formação deve ser contínua, possibilitando a relação teoria e prática, uma visão crítica com vistas a instrumentalizar para uma prática transformadora. Tudo isso ocorre em consequência das novas exigências que são impostas ao contexto social e, conseqüentemente, à educação como prática social contextualizada, que não pode se eximir em assumir os desafios da formação de professores para atendimento a essas necessidades, pois os alunos devem aprender a lidar com as situações práticas.

Essas novas exigências, que surgem em decorrência dos processos de mudança na sociedade, afetam os profissionais de qualquer área do conhecimento e na área da Educação não é diferente. Os professores precisam refletir sobre o seu fazer docente, a fim de buscarem outras maneiras de ser professor, que atendam às exigências do contexto escolar e da realidade dos alunos.

Nesse caso, os cursos de formação inicial das instituições de ensino superior têm uma grande missão na atualidade, qual seja, possibilitar uma formação docente voltada para o conhecimento do contexto escolar, para a superação das dificuldades e enfrentamento dos desafios e, principalmente, para reflexão na/sobre a sua prática.

Assim concebida, a formação do professor deve estar articulada ao contexto sociopolítico e às exigências impostas pela realidade social. Em razão disso, pesquisas de autores como Araújo (2016), Brito (2010, 2011), Nóvoa (1995), entre outras, sobre formação inicial do professor vêm contribuindo para uma discussão mais sólida de como ocorre esse processo de formação inicial que compreende o aluno-professor na condição de agente social que conhece a realidade de sua escola e de seus alunos. Neste sentido, o estágio deve oportunizar uma formação em que o aluno-professor tome conhecimento da realidade, em que desenvolva sua prática, exercitando uma reflexão de forma crítica, que o leve à compreensão da necessidade de mobilização de conhecimentos, do diálogo com seus pares, com o professor-supervisor e com o professor-orientador, para uma tomada de decisão consciente, a fim de possibilitar o alcance dos objetivos perspectivados.

Nessa direção, estudos de Nóvoa (1995, 2000) ressaltam a ideia de se deslocar o foco da formação do professor da dimensão acadêmica para a dimensão profissional, de modo que busque articular ensino superior e escola básica. O profissional da educação não deve estar comprometido apenas com o estudo da teoria, no sentido de querer aplicá-la em um contexto específico, sem que antes faça uma reflexão sobre a realidade em que atua, ou que irá atuar.

Essa discussão nos remete aos estudos de Pimenta (2002, p. 92), que, ao abordar a questão, afirma “[...] a contraposição entre teoria e prática tem se apresentado de várias formas” no processo histórico de formação de professores. A autora diz que nesta relação há momentos em que teoria e prática são vistas como opostas, ou seja, a teoria dissociada da prática, sendo esta última uma mera aplicação da teoria. Em outros momentos, são concebidas como justapostas. Assim, teoria e prática se apresentam como autônomas, sendo que uma não mantém uma relação de reciprocidade com a outra.

Desmistificando essa forma de pensar a unidade teoria e prática, a autora também afirma que “[...] a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. Nega-se, portanto, uma concepção empirista da prática” (PIMENTA, 2002, p. 93). Dessa forma, ao pensarmos na formação inicial de futuros professores, podemos entender que os cursos de formação devem ressaltar a unidade teoria e prática, pois elas são interdependentes, logo, para que se tenha uma ação satisfatória na prática, faz-se necessário um conhecimento teórico que fundamente a ação.

Segundo Pimenta (2002), o conceito de práxis é fundamental para que se compreenda a indissociabilidade teoria e prática. Ressalta que a prática não existe sem um mínimo de conhecimento teórico. Sobre este assunto, afirma:

A educação é uma prática social, mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. A pedagogia enquanto ciência (teoria), ao investigar a educação enquanto prática social, coloca os ‘ingredientes teóricos’ necessários ao conhecimento e à intervenção na educação (p. 93-94).

Nesta investigação, partimos da premissa da unidade teoria e prática, pois a prática requer uma fundamentação teórica: práxis¹. Os cursos de formação inicial devem viabilizar, na operacionalização do currículo, a indissociabilidade teoria/prática, pois, faz-se necessário que os futuros professores compreendam que não se faz educação de qualidade apenas imitando modelos, visto que cada realidade deve ser contextualizada, conseqüentemente, a teoria subsidia o conhecimento da realidade e a tomada de decisão quanto às práticas a serem desenvolvidas a partir das necessidades postas pelo contexto social mais amplo.

Considerações de Pimenta e Lima (2006), a esse respeito, revelam que a aproximação da universidade com a realidade da escola básica é de fundamental relevância para a formação do professor. Por isso, teoria e prática não devem ser vistas como construtos opostos, nem

¹ Práxis é a prática que implica transformação.

complementares. A teoria fundamenta a tomada de decisão na prática, assim como a prática contribui para a produção de novas teorias.

De acordo com essas autoras, a unidade teoria e prática deve ser vista no sentido de que os conhecimentos adquiridos nos curso de formação inicial possam trazer luz à prática, nas decisões relativas ao ensino, ultrapassando o modelo de imitação e reprodução, ao tempo em que essas situações vivenciadas fornecem elementos para a construção de novas teorias.

Isto posto, compreendemos, de acordo com Araújo (2016), que a formação inicial é o momento em que os futuros professores devem ter a oportunidade de acessar e de produzir conhecimentos teóricos e práticos, como anteparo (suporte) para desenvolvimento da análise crítica da prática em sala de aula. Por isso, a justificativa de que a formação inicial esteja em conexão com a prática desenvolvida na escola básica, para que, assim, os alunos-professores adquiram saberes provenientes da própria prática, saberes experienciais, ainda enquanto professores-estagiários. Entendemos, portanto, que a mera aplicação da teoria na prática, muitas vezes, devido ao caráter dinâmico e complexo dos contextos de sala de aula, pode não funcionar, sendo necessárias mediações de outras instâncias de saberes.

A perspectiva da formação inicial como contexto de apropriação e de produção dos conhecimentos relativos ao contexto de ensino vigora em muitas pesquisas realizadas na área da Educação, a esse respeito citamos a pesquisa de Araújo (2016), que busca compreender como o Estágio Supervisionado na formação docente pode contribuir de maneira significativa para a apreensão de saberes da prática docente.

Nessa linha de raciocínio, Pimenta (2005, p. 15) aponta para o fato de que se “[...] repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes”. Aponta, pois, para que os cursos de formação de professores incluam, como elemento muito importante, a concepção de que um ensino em que o aluno-professor se volte para a investigação da sua própria prática é favorecedor para um contexto de aprendizagens e aquisição de novos conhecimentos sobre a profissão, sobre o ser professor, ressignificando, desse modo, sua prática docente e aprendendo a lidar com situações complexas de forma mais criativa e autônoma.

É com essa concepção da formação inicial, na condição de um momento propício para a aquisição e produção de conhecimentos, que os alunos-professores poderão mobilizar saberes da própria experiência, modificando sua prática docente atual, bem como contribuindo para uma prática docente futura, construindo e reconstruindo a identidade do professor, aspectos que refletem sobre sua prática (PIMENTA, 2005).

Dessa forma, a perspectiva que delineamos na presente pesquisa supera o postulado da formação inicial baseada na racionalidade técnica, na simples aplicação da teoria na prática, pois, em consonância com Araújo (2016, p. 51):

Um profissional formado a partir dessa concepção poderá apresentar dificuldades em integrar sua prática ao seu pensamento, de maneira que a articulação entre o que pensa e o que faz poderá ser inviabilizada, haja vista que, durante o próprio curso, isso não foi propiciado ao futuro professor, e o Estágio Supervisionado, que seria uma oportunidade de aprendizagem de pensar sobre a prática e de relacionar os diferentes saberes e conhecimentos, estando organizado com base na racionalidade técnica, também não possibilita essa articulação, pois prioriza a imitação de modelos e a fragmentação de saberes.

De acordo com o autor, podemos afirmar que a formação inicial, quando baseada em uma concepção da profissão docente como imitação de modelos existentes, não trabalha a unidade teoria-prática, portanto, não compreende que o estudo das teorias existentes serve para fundamentar a tomada de decisão quanto aos problemas da prática. Conseqüentemente, a análise da prática docente não se torna importante nos cursos de formação de professores, nesta perspectiva, resume o estágio ao preenchimento de fichas e ao cumprimento da carga horária estabelecida. Podemos indagar até que ponto a formação de professores oportuniza a aprendizagem do ofício, quando forma um profissional que não reconhece a teoria como fundamento da própria prática, possibilitando resolver os problemas, ou seja, subsidiando as decisões nesse âmbito?

Assim, investigar o contexto da formação inicial e do estágio se torna um objetivo relevante, pois precisamos discutir tanto na escola como nas reuniões acadêmicas, até que ponto a formação inicial e o estágio supervisionado estão contribuindo para a formação dos alunos-professores como profissionais reflexivos críticos, discutindo acerca de como a formação oportuniza a aprendizagem do ofício na própria prática, procurando meios de resolver os problemas pertinentes a esse contexto, ao mesmo tempo em que procura subsidiar as decisões com base na teoria.

Contemplando a abordagem da formação inicial de futuros professores que pensam a partir da prática para a produção de saberes, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 35) alertam para o fato de que, o esforço para formar professores não produz resultados, se estes continuam “[...] agindo do mesmo modo que antes de sua formação”, o que implica dizer que a formação precisa impactar os professores e suas práticas.

Quanto à ausência de evidências, na ação docente, de elementos da formação inicial, após a conclusão dos cursos de licenciatura sobre a ausência de elementos dessa formação na consolidação da prática docente, estudiosos desse campo alertam para o fato de que não devem ser ignoradas:

[...] as condições objetivas de trabalho, de remuneração, da cultura da escola e todos os problemas que estão postos na vasta literatura que trata deste tema. O que queremos chamar a atenção é que, apesar do investimento em recursos humanos altamente qualificados, esse processo não tem repercutido com mudanças mais visíveis nos processos de aprendizagem escolar (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 35-36).

Esses autores problematizam o fato de que embora existam investimentos e processos inovadores no campo da formação inicial, mesmo assim, não têm conseguido operar mudanças satisfatórias, quando o assunto é a prática do professor na sala de aula e a consequente garantia da aprendizagem dos alunos. Os cursos de formação inicial e, sobretudo, os professores orientadores de estágio das instituições de ensino superior precisam compreender que somente a parte burocrática do curso de formação não é suficiente para formar professores capazes de resolver os problemas da prática, por meio da produção da reflexão crítica e dos conhecimentos teóricos oriundos da profissão.

Neste sentido, o primeiro passo é superar a racionalidade técnica, conforme foi mencionado, para pensar o ensino a partir da realidade da escola, de seu contexto histórico, para a tomada de decisão fundamentada na teoria. Pimenta e Lima (2004, p. 130) afirmam que a formação profissional “[...] pressupõe um movimento dialético, de criação constante do conhecimento, do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido”. Esse movimento dialético da formação resulta do dinamismo e da complexidade da educação.

Por isso, é necessária a superação da fragmentação dos processos de formação de professores que ocorrem em muitos cursos de formação inicial, impossibilitando aos futuros professores compreensão da abrangência do trabalho docente e da necessidade de mobilização dos conhecimentos e saberes na prática, ou seja, da mobilização dos diferentes saberes na resolução das mais diferentes situações do cotidiano escolar. Assim, o conhecimento teórico é referendado pela prática, constituindo-se importante espaço de prática para a formação dos professores.

De fato, quando a formação inicial explicita a unidade teoria/prática, ou quando os conhecimentos teóricos são utilizados para uma melhor compreensão da prática, não como um veredicto, essa formação se torna relevante para o futuro professor, proporcionando

momentos de aprendizagens na profissão e não de imitação de modelos. Sobre a formação inicial, Brito (2011, p. 28) atesta:

[...] a formação inicial representa um espaço no qual o professor vivencia questões preliminares do exercício profissional e, desse modo, é importante o reconhecimento de fertilidade como *locus* de aprendizagens docentes. Considerar esse aspecto significa, por um lado, avançar na busca de superação das propostas formativas centradas na racionalidade instrumental ou tecnocrática e, por outro lado, implica valorizar a articulação teoria/prática como possibilidade de se efetivar a formação de docentes críticos e, sobretudo, criativos.

Se é na prática que, de fato, também se aprende a profissão, podemos compreender, igualmente, que é no curso de formação inicial onde são aprendidos os conhecimentos fundamentais, aqueles que subsidiam o professor na análise da prática, abrangendo nesta análise a cultura da escola e seus problemas e o conhecimento da cultura dos alunos, seus anseios e dificuldades. Não estamos afirmando que os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial, que favorecem uma relação com a prática, são teorias acabadas, pois entendemos que as mediações são essenciais, visto que a realidade sempre é mais rica e mais dinâmica. Na verdade, estamos afirmando que os conhecimentos teóricos aprendidos ao longo da formação inicial devem subsidiar a prática, de modo que esta ofereça elementos para a produção de novas teorias, novos conhecimentos, atentando para o fato de que essa produção se torne possível e mais diversificada, quando permeada pela reflexão crítica.

A formação inicial articulada com a reflexão sobre a prática docente pode gerar novas teorias sobre o ensino, pois, ao observarmos e analisarmos a prática à luz das teorias, muitas vezes, podemos questionar as teorias em decorrência de um novo elemento que se apresenta, devido à complexidade e especificidade das situações vivenciadas na sala de aula.

Sendo assim, os cursos de formação inicial precisam oportunizar aos futuros professores, em seus programas, vivências da profissão, pois é através destas que esses profissionais em formação podem perceber a unidade teoria/prática, em função do contexto onde ocorrem. Entendemos, nesse sentido, que é chegada a hora de a formação inicial deixar de ser um *locus* da reprodução e assumir a condição de contexto da produção de saberes. É, na verdade, como Imbernón (2011, p. 67) afirma:

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de

aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática.

É promovendo uma formação inicial conectada com a realidade da profissão, analisando e pesquisando a própria ação, que podemos chegar a um ensino de forma concreta e mais conectada com a realidade da escola. Sabemos que na maioria das escolas públicas existem diversos problemas, desde a falta de recursos e estrutura à exclusão de alunos que não se adequam a determinadas realidades escolares. Porém, a escola é a instituição credenciada para o ensino e o professor é o elemento fundamental nesse processo. Essa constatação, com frequência, tem sido motivo de questionamento sobre esse modelo de formação, no sentido de que seja discutido em muitas pesquisas e eventos acadêmicos. Compreendemos, portanto, que a reflexão é fundamental no processo de formação inicial, pois faz com que o professor perceba os entraves que “rondam” sua atividade docente.

Segundo Lima (2013, p. 203), “[...] impõe-se, pois, a criação de uma nova cultura de orientação na formação de professores, na formação dos formadores, em que estes assumam o papel de protagonistas ativos nas diversas fases que compõem este processo”. Essa nova cultura deve rever a concepção dos formadores, visto que são responsáveis pela operacionalização do currículo de formação de professores, suas práticas expressam suas concepções, ou seja, o que entendem por ensinar, aprender e avaliar. Por isso, a opção por uma postura fundamentada na criticidade e na reflexividade, com ênfase na problematização da realidade do ensino e da prática, o que requer o entendimento do professor como crítico-reflexivo.

Imbernón (2012, p. 118) alerta que “[...] deveríamos ter mais consciência do compromisso social e da necessidade de rever os processos de formação e de romper com o modelo de sala de aula fechada [...]”, pois esse modelo cria problemas de comunicação com os outros professores, o que leva a um trabalho individualizado. Para que se tenha uma reflexão coletiva sobre o trabalho docente, faz-se necessária uma articulação dos docentes em prol de um ensino problematizador, de uma prática docente realizada em colaboração, para que as aprendizagens possam ser significativas e compartilhadas.

Implica, nesse sentido, que a formação inicial dos professores deve eleger a troca de experiências entre os profissionais da educação, atentando para que o trabalho do professor não ocorra de forma isolada, mas fazendo desse trabalho um intercâmbio colaborativo, em que a teoria e prática sejam complementares e não dicotômicas ou justapostas. A construção de teorias, por meio da prática docente, depende desse intercâmbio, dessa relação

teoria/prática, posto que uma depende da outra para que o processo de mudança possa ocorrer na sala de aula.

A formação inicial de professores, à luz da perspectiva que vem se delineando desde a década de 1970, concebe o professor como um profissional que investiga sua própria prática. Nesse contexto, a proposição é que a formação desse profissional, no Estágio Supervisionado, nos cursos de formação de professores, seja compreendida como espaço formativo que oportuniza a reflexão crítica, dentre outras importantes demandas dessa processualidade.

2.1.1 O Curso de Pedagogia como espaço de formação de professores

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), espaço da nossa investigação, funciona no Centro de Ciências da Educação (CCE). Em consonância com seu Projeto Pedagógico, tem por objetivo formar profissionais para atuação no magistério, nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como na educação infantil, na gestão educacional e na formação pedagógica, em instituições escolares e não escolares.

Seu desenvolvimento curricular, em conformidade com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2009), encontra-se pautado nos seguintes princípios: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, formação profissional para a cidadania, interdisciplinaridade e relação orgânica entre teoria e prática.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão visa proporcionar aos alunos no curso de Pedagogia o desenvolvimento de atividades educacionais nas escolas, com o auxílio do professor e, ainda, possibilitar o desenvolvimento de competências que favoreçam a transformação da realidade. Em relação ao princípio formação profissional para a cidadania, o curso tem o compromisso de desenvolver a criticidade e a autonomia, para que o futuro professor possa atender, de forma competente, as necessidades sociais impostas pelo contexto circundante.

O princípio da interdisciplinaridade demonstra que a integração disciplinar possibilita a análise dos objetos de estudos sob diversos olhares, não apenas de um campo do saber. E o princípio da relação entre a teoria e a prática revela-se fundamental no sentido de que a teoria pode iluminar a prática e gerar novas teorias ou saberes.

Ao tecermos reflexões sobre a finalidade do curso de Pedagogia, emerge a compreensão de que este, também, deve promover a reflexão crítica, pois é função do ensino superior, em seus mais diversos cursos de graduação, promover a pesquisa, contribuindo para a elevação do pensamento crítico-reflexivo de seus alunados. Assim é função do curso em

referência proporcionar aos acadêmicos, futuros professores, o efetivo contato com o ambiente de trabalho, bem como promover ampla investigação cultural e desenvolver nos alunos o compromisso com a educação.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2009), a formação do Pedagogo tem seu fundamento nas orientações gerais para os projetos pedagógicos da Instituição, das quais citamos três:

- Instituição da estrutura curricular por bloco fechado, levando o aluno a matricular-se em todas as disciplinas do bloco curricular e assim propiciar condições concretas para a conclusão do Curso no seu tempo ideal de duração;
- Instituição de curso diurno (matutino e vespertino) e noturno, com opção para o aluno no momento do vestibular;
- Determinação como prazo máximo de duração de sete anos, respectivamente para o curso diurno e noturno.

O projeto do curso determina as orientações a serem seguidas, para que os alunos obtenham êxito tanto na unidade teórica como na prática. Segundo reza o referido Projeto, o currículo norteia o trabalho do professor, que, juntamente com os alunos, postula construir conhecimentos que, cada vez mais, atendam às necessidades impostas pela sociedade.

Na organização curricular, de acordo com o projeto do curso, estão definidas duas categorias de disciplinas: obrigatórias e optativas. As atividades complementares compõem áreas de conhecimento do curso. O curso de Pedagogia da UFPI propõe-se a promover sólida formação para os futuros professores, para instigá-los a pesquisar a própria educação, as escolas nos primeiros anos do ensino fundamental e na educação infantil, bem como para estimular os estudantes a vivenciarem processos de reflexão, enfatizando o compromisso do Curso de Pedagogia com a educação. Assim, seu Projeto Pedagógico (UFPI, 2009) está sedimentado nos seguintes pressupostos teórico-metodológicos:

- 1) Fundamentação epistemológica da Pedagogia como ciência;
- 2) Concentração das matérias curriculares em conteúdo da Pedagogia;
- 3) Relação orgânica entre teoria e prática;
- 4) Interdisciplinaridade;
- 5) Especificidade como curso de formação de profissionais da educação;
- 6) Política de interdepartamentalização.

O pressuposto 1, que trata da fundamentação epistemológica da Pedagogia como ciência, assegura, na formação do Pedagogo, que tenha o estudo da Pedagogia como ciência da educação. O pressuposto 2, enfatiza uma sólida formação em conhecimentos e saberes

educacionais. Este princípio aborda o estudo dos conteúdos específicos da Pedagogia e das Ciências da Educação. Preconiza que os pressupostos teórico-metodológicos não devem ficar apenas no Projeto Político Pedagógico do curso, mas devem ser colocados em prática. O pressuposto 3 trata da relação entre teoria e prática que é de grande relevância, visto que contribui para um conhecimento do campo de trabalho mediante uma relação de reciprocidade com o curso de Pedagogia na instituição superior. Nesse sentido, no Projeto Político Pedagógico (2009, p. 12) consta a seguinte afirmação:

Buscando uma transformação substancial no Curso, definiu-se como seu fundamento teórico-metodológico a articulação orgânica entre teoria e prática ao longo da formação acadêmica do Pedagogo, propiciando-lhe, no cotidiano do Curso, a prática da ação-reflexão-ação. Tal o propósito, ou seja, de pautar o currículo de Pedagogia pela estreita vinculação entre teoria e prática, expressa o compromisso do corpo docente do Curso com um projeto político pedagógico voltado para a formação de um profissional empenhado na transformação da realidade educacional; capaz de realizar a **práxis profissional** e social (*grifos no original*).

A unidade teoria e prática, portanto, não pode ser de mera execução de planejamentos sem um conhecimento real dos contextos de ensino. Essa relação deve abarcar um conhecimento, não apenas teórico, mas também na prática, em que, muitas vezes, se torna demasiadamente difícil para alunos-professores, os quais apresentam um conhecimento teórico relevante, mas não conseguem relacionar com a prática, com a solução de problemas das inúmeras situações em sala de aula.

Os pressupostos 4, 5 e 6 abordam, respectivamente, a finalidade de integrar um conhecimento através da interpenetração dos conteúdos, da docência como núcleo formador e da organização do currículo como forma de promover o trabalho em conjunto entre os diversos departamentos acadêmicos.

2.2 O Estágio Supervisionado na formação inicial de professores

O Estágio Supervisionado, na condição de um componente formativo obrigatório para a formação inicial, nas instituições de ensino superior, constitui importante experiência para os futuros professores, pois, em tese, garante subsídios teóricos e práticos para que os alunos-professores enfrentem as situações complexas do contexto escolar, mais especificamente da sala de aula.

Em seu artigo 1º, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, conhecida como Lei do Estágio, estabelece que o estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no

ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho. Percebemos que a Lei que faz referência ao componente curricular menciona a articulação do estágio com o ambiente de trabalho, evidenciando que o estágio na formação de professores deve ser articulado com a escola de educação básica, ou seja, com a prática na escola, possibilitando a relação teoria e prática.

Corroborando este pensamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação em nível Superior - Resolução nº 2 – CNE/CES, de primeiro de julho de 2015 (BRASIL, 2015), em seu artigo 5º, inciso VII, afirma que a formação dos profissionais do magistério para a educação básica deve possibilitar “[...] a promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade”.

Analisando essa resolução, percebemos preocupação com espaços que aderem a uma postura reflexiva e crítica sobre a formação dos professores. Portanto, é também uma determinação legal, mesmo que, muitas vezes, isso não aconteça na prática dos cursos. Alerta, portanto, para o fato de que a formação dos professores deve ser pautada na criticidade, desta forma, promovendo, também, o desenvolvimento de práticas inovadoras, pois a criatividade deve ser, igualmente, elemento presente na formação inicial, posto que a formação delineada pelas DCN alia a teoria e a prática, defende uma postura crítica do professor, bem como compromisso com a inovação e a criatividade.

As DCN para a formação em nível superior, sobre a questão teoria e prática, elencam um dos princípios para a formação dos profissionais do magistério da educação básica, registrando: “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” (BRASIL, 2015).

Esse princípio é fundamental e relevante, no sentido de que concebe o ensino associado à pesquisa e à extensão, promovendo a produção e socialização do conhecimento. O futuro professor, em processo de formação inicial, deve se preparar para ser um pesquisador da sua própria prática. Portanto, se a formação oportuniza esses momentos de aprendizagem, a partir da própria prática do aluno-estagiário, contribui para que, aquilo que se aprende ao longo do curso de formação, seja vivenciado também enquanto profissional no desenvolvimento da prática na escola, revelando que o curso favoreceu a formação profissional cada vez mais autônomo e responsável em relação ao seu desenvolvimento profissional.

Quanto ao estágio curricular supervisionado, as DCN estabelecem, no Artigo 6º, que “[...] é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015). Sendo assim, a discussão empreendida vai ao encontro do que reza a Lei que fundamenta esse estágio, pois não deixa de considerar a orientação de que os cursos de formação de professores devem promover a relação teoria/prática. O estágio, como vemos, não é uma atividade neutra, não é, portanto, espaço para mera aplicação de conhecimentos teóricos do curso de formação inicial, visto que constitui uma atividade que viabiliza a pesquisa da própria prática, à luz da teoria, tornando-se de grande importância para a formação dos futuros professores.

Segundo Araújo (2016, p. 63), é relevante ressaltar que “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, e o Parecer nº CNE/CP 9/2001 enfatizam a importância da articulação entre teoria e prática”, sendo que, na contramão dessa ideia, a dicotomia ou a justaposição pode gerar uma formação desvinculada dos contextos em que se realiza o ensino.

A questão é que, muitas vezes, o estágio se realiza sem a problematização da realidade e das práticas desenvolvidas pelos futuros professores ao longo da formação e, até mesmo, das memórias de quando eram alunos da educação básica. Nesse sentido, há o comprometimento da formação quando, no estágio, não são oportunizados espaços de discussão das práticas à luz das teorias, resumindo-o à observação do contexto de uma sala de aula/escola, sem a devida problematização, sem a necessária reflexão a esse respeito.

É importante ressaltar que a legislação brasileira adota a concepção de que teoria e prática devem ser articuladas. Entretanto, não é isso que acontece em muitos cursos de formação, que ainda se baseiam na concepção tradicional de ensino, com ênfase na reprodução de conteúdo ou nas técnicas de ensino descontextualizadas que devem ser utilizadas na prática. Consequentemente, neste contexto, o Estágio Supervisionado passa a ser um espaço destinado ao cumprimento de uma carga horária, com a aplicação de técnicas e métodos descontextualizados sem vinculação com as situações complexas e dinâmicas da sala de aula.

A visão de Estágio Supervisionado que estamos adotando no presente estudo é de um componente formativo capaz de subsidiar o futuro professor no seu fazer docente. Subsidiar no sentido de possibilitar ao aluno-professor proceder a uma análise do contexto escolar e da própria prática, refletindo e promovendo um planejamento de forma mais real com base nas situações de ensino e aprendizagem vivenciadas.

Pimenta e Lima (2006, p. 05) dizem que “[...] o estágio não é percebido como um apêndice curricular, mas um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria e prática”. Com isso, fica evidente, na afirmação das autoras, que o estágio não é apenas um componente do currículo como as disciplinas, os seminários e as outras atividades, mas é, sobretudo, um instrumento capaz de aproximar o futuro professor da prática da profissão, mobilizando conhecimentos teóricos do curso de formação (saberes da formação profissional, saberes curriculares e disciplinares), assim como os conhecimentos aprendidos na prática (saberes experienciais), conforme discutidos por Tardif (2002).

Nesse sentido, comporta citar Araújo (2016, p. 65) ao afirmar:

O parecer CNE/CP 28/2001 enfatiza que o estágio curricular supervisionado de ensino é um componente obrigatório do currículo. Deve ser integrado ao projeto pedagógico do curso, sendo iniciado a partir da segunda metade, como culminância da relação entre teoria e prática. Assim deverá ser uma atividade bastante articulada com a prática e o trabalho produzido na instituição formadora.

No parecer do Conselho Nacional de Educação, segundo o autor, o estágio é compreendido como uma atividade integrante do currículo dos cursos de formação de professores, que articula teoria e prática, ofertada pela instituição que conduz a formação inicial do professor, em parceria com a escola básica, que também se constitui locus de formação dos cursos de licenciatura. Sem a articulação com o trabalho em sala de aula, analisando-o, o estágio curricular supervisionado se torna simplesmente um momento de preenchimento de fichas e cumprimento de carga horária, sem ultrapassar as discussões no campo teórico proposto pelo curso de formação, restringindo a formação inicial e bem pouco contribuindo para a prática do aluno-professor em sala de aula.

Segundo Pimenta e Lima (2006, p. 07), “[...] essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de prática”. Dessa forma, as disciplinas teóricas ganham mais espaço que a prática, seja como componente curricular seja como estágio.

Diante da necessidade de explicitar a unidade teoria e prática, compreendemos a relevância do estágio supervisionado nos cursos de formação inicial, na medida em que se constitui como oportunidade para aquisição de aprendizagens e produção de conhecimentos, favorecendo a ressignificação da prática.

Em consonância com as ideias de Pimenta (2010), compreendemos o Estágio Supervisionado na condição de espaço de encontro com a profissão, no caso, da formação de professores, o encontro com a docência. É nesse espaço formativo que o aluno-professor confronta e reelabora os conhecimentos necessários ao exercício da docência, na relação teoria e prática.

No estágio Supervisionado, o aluno-professor tem a oportunidade de viver experiências que favorecem a construção do saber ensinar, não apenas em um único contexto, mas em diferentes situações de ensino e aprendizagem. O futuro professor deve conscientizar-se durante a sua formação de que o trabalho docente requer constante modificação, pois a sociedade está sempre em mudança, o que exige um profissional preparado para as diversas situações que surgem no cotidiano escolar e extra-escolar.

Para Veiga (2002), o Estágio Supervisionado favorece uma das perspectivas de abordagem formativa docente: a técnica de ensino e a de professor como agente social. A técnica de ensino consiste apenas na racionalidade técnica, enquanto que o professor no papel de agente social é reflexivo, no que diz respeito a sua prática docente e, por isso, articula a teoria e a prática, tornando-se um profissional autônomo.

Segundo Freire (1986), a reflexão sobre a prática docente faz com que o professor pense em novas possibilidades, a partir de diversas formas de percepção dos problemas, e, conseqüentemente, esse profissional pode ter sucesso na sua carreira como professor. É indispensável, por conseguinte, que o aluno-estagiário, em processo de formação inicial, compartilhe experiências com o corpo docente da escola em que atua como estagiário, pois, a aprendizagem com o professor experiente favorece positivamente sua formação. É, na verdade, como confirma Brito (2011, p. 49):

[...] a relação entre os estagiários e os professores experientes pressupõe a abertura para o diálogo, para o partilhamento de experiências e, sobretudo, para a colaboração, consubstanciando o estágio como lócus do aprender a ensinar, de ressignificação das crenças e das concepções dos futuros professores acerca da profissão docente e de suas peculiaridades.

Fica evidente na afirmação da autora que os alunos-estagiários devem manter uma interação com os professores experientes, pois eles poderão auxiliá-los, além de possibilitar aos estagiários uma formação baseada no partilhamento de experiências, favorecendo uma prática docente futura. Então, podemos afirmar que a profissão docente é permeada de experiências que devem estar de acordo com uma prática docente que contribua para a

formação do professor em uma perspectiva da reflexão crítica, sempre levando esse futuro profissional a adquirir novos conhecimentos que o auxiliarão em sua prática docente futura.

É, na verdade, como refere Ghedin (2008), a troca de experiências do professor em formação com o professor experiente possibilita ao futuro professor o desenvolvimento da reflexão crítica através da dialogicidade sobre o ensino, potencializando habilidades e conhecimentos que lhes serão úteis no decorrer de sua formação.

2.2.1 O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI

Para o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2009), a Prática, como está definida nos princípios curriculares, deve ocorrer desde o início do Curso, bem como articular-se de forma orgânica. O estagiário deve fazer observações na prática em sala de aula e também reflexões da situação do processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, para o referido projeto, o Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Pedagogia tem uma importância para a formação do futuro professor, pois proporciona momentos de aprendizagens diversificados, enriquecedores.

De acordo com a Resolução nº 02/2002-CNE (BRASIL, 2002), citada no Projeto do Curso, a Prática contemplada como componente curricular ocorre ao longo do curso e como Estágio Supervisionado a partir da segunda metade do curso. A Universidade regulamenta o Estágio Supervisionado Curricular, por meio de documento próprio, atendendo o Curso de Pedagogia oferecido pela UFPI as condições estabelecidas pela Instituição.

Assim, mencionado no Projeto Político Pedagógico, o Estágio Supervisionado está organizado em quatro disciplinas: Estágio Supervisionado I- Planejamento e Gestão da Educação: espaços escolares e não-escolares (60h – 0.0.4); Estágio Supervisionado II – Planejamento e Gestão da Educação: espaços escolares e não-escolares (45h – 0.0.3); Estágio Supervisionado III – Educação Infantil: espaços escolares e não-escolares (105h – 0.0.7) e Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental – Anos iniciais: espaços escolares e não-escolares (105h – 0.0.7), totalizando 315 horas. A perspectiva é que essa carga horária do estágio seja ampliada, na reformulação do curso em andamento, para 400 horas, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, publicadas em 2015 – Resolução nº 02 – CNE/CP (BRASIL, 2015).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (UFPI, 2009), para que o Estágio Supervisionado seja regulamentado no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, deverá ser elaborada uma Resolução Interna da Instituição, de acordo com a Resolução nº 22/2009 –

CEPEX, que regulamenta, também, o aproveitamento de atividades docentes na Educação Básica, conforme previsto na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

Portanto, de acordo com esse Projeto, o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPI contempla o magistério da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e a gestão escolar.

2.2.2 Importância do Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado constitui-se como um relevante meio para que os alunos em processo de formação inicial, no Curso de Pedagogia, possam adentrar ao ambiente de sala de aula, para começar a observar como ocorre a profissão na prática. Esse componente torna-se indispensável para que os professores em formação conheçam os percalços da profissão e, também, para que possam refletir sobre as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Conforme Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 48), “[...] o professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor [...]” e nesse ponto, os autores têm razão, pois como estamos discutindo o estágio supervisionado, compreendemos sua relevância para o futuro professor, que deve exercitar a reflexão sobre a profissão com intuito de promover transformações para o cenário educacional.

O estágio representa, também, uma fase de preparação para as tarefas práticas da profissão. Durante o estágio supervisionado os futuros professores começam a perceber como essas atividades estão sendo desenvolvidas em sala de aula, se estão favorecendo a aprendizagem dos alunos. Começam a, concretamente, vivenciar a realidade da escola, da sala de aula, a conviver com os alunos, quando, então, começam a perceber, na sua concretude, que o estágio curricular não é, tão somente, um componente curricular a ser cumprido academicamente, mas que é, principalmente, uma oportunidade única de começar a exercitar o ser professor em um contexto real, de começar a entender o funcionamento do processo de ensino em tempo real, aprendendo, inclusive, com seus erros e acertos.

Assim, conceber essa realidade é, como nos dizem Pimenta e Lima (2004, p. 29), “[...] considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” e, dessa forma, a representatividade do estágio entra em foco, no sentido de que não se reduz a uma atividade prática a ser cumprida, mas se revela como campo de conhecimento, em que o futuro professor passa a conhecer-se melhor, a si e aos alunos, à escola também. Às vezes,

enfrentando dificuldades próprias da prática docente, mas procurando superá-las pondo em prática seu aporte de saberes produzidos/adquiridos no decorrer das demais disciplinas, pondo em prática sua reflexividade crítica, no ser professor em seu momento inicial, proporcionado pelo estágio supervisionado.

Considerando o pensamento das referidas autoras, não descartamos que o estágio supervisionado, muitas vezes, possa ser reduzido a uma prática apenas no fim do curso, fazendo com que sua relevância como campo de conhecimento não seja vista pelos alunos professores em processo de formação inicial. Nesse caso, o estágio será considerado mais uma etapa, mais uma disciplina, sem objetivos determinados e sem metas, visto que não propiciou ao futuro professor seu real potencial de saberes e práticas relacionadas ao ser professor e saber ensinar, em seu momento inicial, como estudante, na assunção de sala de aula.

Nesse sentido, Araújo (2009, p. 75) faz menção reforçando sua importância:

Ao possibilitar, aos futuros professores, uma estreita interação como seu futuro campo de atuação, o estágio supervisionado caracteriza-se como um momento fundamental. A formação do professor é favorecida, nesse âmbito, pela vivência nas diferentes situações de ensino-aprendizagem e a apreensão das dinâmicas de interação entre os elementos que compõem a prática pedagógica.

Pela afirmação do autor, podemos depreender que o estágio não é uma mera aplicação de conteúdos na prática em sala de aula, ou apenas observação das aulas de outros professores, mas é um momento de interação com o campo de trabalho, de transitar pelos entornos reais da escola e da sala de aula, não de forma neutra, mas na interação que considera o contexto dos alunos e da escola em que o estágio é realizado. É por meio da interação com professores mais experientes, que o futuro professor começa a desenvolver ferramentas mais adequadas para lidar com as situações de sala de aula. Todos esses aspectos reforçam e realçam a importância do estágio supervisionado como fundamental na formação inicial de professores.

2.2.3 Concepções de Estágio Supervisionado

Desvelar a concepção de estágio supervisionado presente na formação de professores é um aspecto de singular importância para compreender a relação teoria e prática desenvolvida ao longo do curso de formação inicial que, conseqüentemente, traz reflexos para a sua organização e para o seu desenvolvimento.

Encontramos em Pimenta e Lima (2004, p. 26) que “[...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”. Em conformidade com as autoras essas disciplinas nem podem ser chamadas de teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que podem estar desvinculados do contexto de atuação do profissional da educação ou do futuro professor.

Nesse sentido, nossa concepção de estágio supervisionado vai ao encontro do que é proposto pelas referidas autoras, que o consideram como espaço de aprendizagens e produção de conhecimentos, em que a teoria e a prática não se revelam instâncias opostas, nem complementares, mas como espaço inicial de sedimentação da consciência da teoria no desenvolvimento da prática. Assim compreendendo, nossa visão acerca desse componente formativo supera a percepção reducionista de estágio como momento da prática ou de espaço de aplicação da teoria, ultrapassando o sentido de cumprimento de uma carga horária, referendando o estágio como um importante espaço formativo que enriquece e sedimenta a reflexão na/sobre a prática docente no contexto do campo de trabalho dos professores.

Trazemos, também, a compreensão do estágio como pesquisa, no qual a reflexão é fundamental para que os profissionais em formação produzam conhecimento ao desenvolverem suas atividades, analisando as condições presentes na realidade de seus alunos. Pesquisar na prática docente é ampliar o horizonte em relação a saberes e fazeres para enriquecer e fortalecer o trabalho em sala de aula, pois favorece um processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

Assim concebendo o estágio, estamos nos contrapondo a certos “formatos” de estágio que, ainda, vigoram no contexto educacional da formação de professores, falamos do estágio como uma prática de imitação de modelos, uma realidade e, portanto, uma concepção que está presente em muitos cursos de formação de professores, na crença de que é imitando modelos existentes que o processo de ensino possa ser reproduzido independente as condições reais. Nesse sentido, a escola assume o papel e uma visão ultrapassada de modelo adequado de processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando a realidade dos alunos e da própria escola.

Para Pimenta e Lima (2004), a prática como imitação de modelos caracteriza uma visão obsoleta de ensino ainda presente nos dias atuais. Considerando essa orientação, a escola, os professores e os alunos não passam por processos de mudanças e os fatores sociais e históricos do ensino são desconsiderados, visto que se trata de um modelo que está

preocupado com resultados, sem a devida atenção para a realidade de cada aluno, seus anseios e suas necessidades formativas.

Nesse sentido, as referidas autoras dizem que a formação do professor também terá impactos nessa concepção, pois ao imitar modelos já consagrados os professores passam a reproduzi-los, em vez de criá-los por meio da observação, da compreensão, que é o que, de fato, interessa para os alunos. Essa concepção equivocada atrapalha a inovação, o acesso a várias respostas que poderiam estar disponíveis para as diferentes situações em sala de aula. Portanto, reforçamos que o estágio na perspectiva limitativa da observação de modelos, sem a prática de uma análise crítica fundamentada teoricamente, caracteriza-se como uma formação ultrapassada de orientação formativa de professores.

Podemos mencionar, também, a concepção de estágio como prática, como instrumentalização técnica, que pode levar o professor a acreditar que a técnica pode fazer com que alcance os resultados esperados, sem um embasamento teórico necessário. Para Pimenta e Lima (2004), toda profissão exige uma técnica, porém essas habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas que surgem na sala de aula em decorrência do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, nessa perspectiva instrumental, a ação do professor fica reduzida ao prático, sem recorrer ou mesmo pensar que os conhecimentos da teoria podem auxiliar na tomada de decisão em seu trabalho. Assumir a postura técnica-instrumental compromete o processo de ensino e aprendizagem, em razão de que os professores lidam com alunos reais, que precisam ser tratados de acordo com o contexto em que estão inseridos e muitas vezes, apenas o uso de técnicas pode não ser suficiente para dar conta desse processo, do processo de aprendizagem do alunado. É bem verdade, que não negamos, a importância e a necessidade de contar com o aparato técnico em sala de aula, mas alinhado a esse aparato, é necessário que o estágio e os estagiários estejam comprometidos com uma visão e uma compreensão que oriente o futuro professor a aliar sua prática à pesquisa e à produção e ampliação de conhecimentos para si e para seu alunado futuro.

Reforçando a discussão da concepção do estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio, Pimenta e Lima (2004) questionam se é possível o estágio realizar-se em forma de pesquisa. Neste sentido, esse entendimento considera o estágio, não como imitação de modelos ou redução às técnicas, mas como um espaço em que o estagiário pode pesquisar a sua própria prática, aprendendo a lidar com as situações da sala de aula.

Esta concepção traz uma nova visão do estágio e do processo de formação do professor, que perspectiva tornar-se, também, um pesquisador da sua própria prática e assim

passar a desenvolver postura e habilidades de um pesquisador a partir das situações vivenciadas em um contexto real. Desse modo, o estágio é visto não como mais uma etapa a ser cumprida, mas como um espaço que pode formar o professor pesquisador, que se dedica a compreender a dinamicidade do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a concepção do estágio como pesquisa traz uma aproximação com a realidade da escola e dos alunos, fugindo de ações mecânicas, optando por pensar criticamente a realidade concreta nas interações entre alunos e professores, visualizando entre outros aspectos, que os processos de ensino e de aprendizagem não ocorrem em razão da aplicação de técnicas ou teorias, mas que as teorias iluminam a prática, no sentido de que apresentam a possibilidade de ação, de dinamização e de inovação para o cenário da escola, do professor e dos alunos.

2.3 A formação do professor reflexivo

Na formação do professor como crítico-reflexivo faz-se necessário o planejamento do ensino centrado na realidade da escola e das condições para o exercício profissional da docência. Os alunos-professores em processo de formação inicial precisam vivenciar a realidade do ensino baseado na reflexão da prática docente, ou seja, o ensino organizado para a formação de professores deve promover o fazer docente envolvendo a reflexão em torno das experiências vivenciadas ao longo da formação, para que as teorias sejam significadas e as aprendizagens possam evidenciar a consciência do fundamento teórico no desenvolvimento da prática.

Em consonância com Libâneo (2005, p. 55), a “[...] reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos”. Em relação a essa reflexividade mencionada pelo autor, afirmamos que não fazemos nada sem que antes tenhamos passado por o processo de “pensar”, mas esse pensar exige que não seja feito de qualquer forma, quando a questão é pensar em como desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, condição que requer, precipuamente, a ação reflexiva.

Libâneo (2005, p. 56) acrescenta que a “[...] reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção”, razão por que os profissionais da educação precisam avaliar suas atividades em sala de aula, sinalizando com que intenções estão desenvolvendo e que estratégias e intervenções estão planejando, para um melhor desenvolvimento de sua prática docente.

Segundo Pimenta (2002, p. 19), “Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão [...]”, pois compreende que é na/sobre a ação que os professores encontram elementos que podem ser úteis na resolução dos problemas em sala de aula, mediados pelos processos reflexivos. A autora entende que Schön considera que o processo de reflexão na prática pode ajudar os professores na solução de problemas por meio de respostas diversas, condizentes com cada situação em sala de aula.

A autora reforça em sua discussão, que é possível encontrar em Schön uma atenção voltada para a prática, o que nos faz acreditar que é na prática refletida que o processo de ensino e aprendizagem da profissão encontra novos horizontes, pois a partir do momento que o aluno-professor busca a reflexão, produz saberes que o auxiliam na sua prática docente futura.

A esse respeito, acrescenta, ressaltando que discutir outras questões, no âmbito da formação, pode não ser favorável à formação do professor como crítico-reflexivo, considerando de que Schön aponta a situação dos currículos dos cursos de formação de professores que priorizam a técnica, disciplinas sem ligação com a prática em sala de aula, revelando, nesse caso, que uma teoria pronta nem sempre dá conta dessa realidade.

Embora o nosso objeto de estudo esteja vinculado à formação inicial, não podemos deixar de ressaltar que, no contexto de formação de professores, ganham força os cursos de formação continuada, partindo do pressuposto de que a formação do professor, por meio de um processo crítico-reflexivo, deve ocorrer durante sua trajetória profissional, não se restringindo à formação inicial. Assim, embora não seja relacionada ao objeto do estudo em pauta, ressaltamos que a formação continuada é de suma importância, pois, acontece sempre que o professor busca problematizar sua prática, procurando meios de resolver as situações contextuais em sala de aula. A esse respeito, Pimenta (2002, p. 21) ratifica que:

Nesse contexto, no que se refere aos professores, ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente.

Em consonância com as ideias da autora, reforçamos que a reflexão deve fazer parte do processo de formação do professor, uma vez que a formação contínua compreende as necessidades da prática e está para além de treinamento ou capacitação. O professor como um

profissional que pensa sobre a sua atuação em sala de aula, assume a condição necessária para gerenciar as situações diversas e complexas que demandam da própria prática, como reflexos das mudanças que ocorrem no próprio contexto social em que se insere.

Podemos, então, compreender com as discussões realizadas por Pimenta (2002), que o professor como crítico-reflexivo alcança uma formação que prioriza a investigação da prática, desde a formação inicial. Por isso, a formação de professores deve promover a pesquisa como uma forma de o professor ou futuro professor adentrar, tanto como sujeito do processo educacional, quanto como investigador, nesse processo em que o ensino e a aprendizagem são tomados como ponto de chegada e de partida da pesquisa.

É importante, pois, questionar sobre o tipo de reflexão que está sendo realizada pelos professores formadores nos cursos de formação inicial, em conformidade com o objeto de estudo. É, importante, também, que é preciso entender o contexto e as condições do contexto de ensino, isto é, entender quais as condições que o profissional tem para demandar essa ação reflexiva (PIMENTA, 2002).

Comporta acrescentar que, de acordo com Formosinho (2009, p. 95), “[...] a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores”, a reflexão acerca dos aspectos da prática dos professores observados, seja na condição de aluno seja na condição de aluno-estagiário, torna-se fundamental para a produção do perfil reflexivo crítico dos profissionais em formação, pois é refletindo sobre o contexto sociopolítico da escola, das condições do ser professor e da observação da prática, problematizando essa prática, é que oportunizamos uma formação reflexiva crítica e a relação teoria e prática, pois, a análise crítica da prática se faz com base no referencial teórico que a fundamenta, com vistas a sua transformação.

Discutindo acerca dos professores como intelectuais transformadores, Giroux (1997) aborda a questão fazendo uma crítica ao modelo tecnocrático, que separa o planejamento e a organização curricular dos processos de execução e implementação, que separa, muitas vezes, teoria e prática. Nesse sentido, assim se reporta:

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos (p. 161).

Os professores, de acordo com o autor, não são meros transmissores de conteúdo, não são profissionais que apenas aplicam aquilo que sabem em sala de aula, mas são pessoas, homens e mulheres, que pensam e tomam decisões, em prol de um ensino cada vez com mais qualidade, razão por que dizemos que os professores devem ser vistos como profissionais ativos e reflexivos.

Outro ponto que merece ser discutido quando abordamos o professor na perspectiva crítico-reflexiva é a identidade desse profissional, que é construída durante o percurso da formação, tanto na formação inicial, como na formação continuada, ao longo do seu desenvolvimento profissional.

A formação da identidade do professor, então, está articulada com fatores diversos, mas também com a identidade coletiva, pois o trabalho e a reflexão em pares sobre as experiências da prática docente contribui para essa formação identitária. O que podemos entender, nesse caso, é que a formação da identidade do professor depende não apenas da formação inicial, mas também da relação com os colegas de trabalho e, principalmente, da reflexão sobre sua prática, mas que a formação inicial é primordial para a formação do profissional docente reflexivo crítico.

Assim, pensar no professor como crítico-reflexivo é compreender que essa reflexão deve acontecer o mais cedo possível no processo de formação inicial, a fim de gerar saberes que podem contribuir na tomada de decisões no exercício profissional, diante das situações em sala de aula, trazendo um melhor direcionamento para o processo de ensino e aprendizagem.

A verdade é que como os profissionais da educação precisam pensar sua prática, atuando como sujeitos que significam e ressignificam o contexto escolar, deve haver toda uma articulação dos cursos de formação inicial de professores no ensino superior com os contextos de atuação desses profissionais, formando professores conscientes de sua profissão e que aprendam a mesma refletindo sobre os contextos onde o ensino se realiza. É, na verdade, como nos diz Zeichner (1993, p. 16):

Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos no ensino.

A produção de conhecimentos, de acordo com esse autor, não se restringe às instituições que investigam o ensino, mas brota do chão da escola, quando os professores se apropriam da reflexão crítica sobre os processos de ensino, resultando em teorias que contribuem para qualificar a própria prática docente.

Quanto aos alunos-professores em formação, estes assumem, no contexto do estágio curricular supervisionado, a condição de produtores do conhecimento, relacionam a teoria às práticas de forma a contribuir com a sua ressignificação. São, portanto, produtores de conhecimento, pois de posse da teoria adentram o ambiente profissional e no encontro com a prática produzem saberes, compreendendo na relação teoria/prática a importância de assumir a condição de intelectual que pensa a sua realidade para transformá-la. Essa perspectiva favorece a formação crítica reflexiva nos cursos de formação de professores, superando modelos de formação que priorizam os conhecimentos teóricos em detrimento de uma formação que vincule os conhecimentos do curso com aqueles aprendidos no ambiente profissional (GIROUX, 1997).

O professor, como crítico-reflexivo, supera o modelo reprodutor de ideias e de conteúdo, lançando mão dos conhecimentos teóricos, mobilizando-os, a fim de compreender sua realidade e propor práticas transformadoras. Alarcão (2003, p. 43), acerca desta temática, afirma:

Continuo a acreditar nas potencialidades que nos oferece a proposta de formação do professor reflexivo. No meu país reconheço nela um potencial que tem ajudado os professores a tomarem consciência da sua identidade profissional que, só ela, pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica.

As ideias expressas pela autora induzem à compreensão de que a proposta do professor reflexivo contribui para a formação de profissionais que tomam decisões com maior autonomia, conscientes das condições postas e das possibilidades que se apresentam frente às situações vivenciadas, superando, portanto, a visão tecnocrática, que apenas impõe ao professor como proceder em sala de aula, sem oportunizar a consequente reflexão sobre as práticas que realiza, pois, ao cumprir metas e aplicar conhecimentos prontos, produzidos em contextos similares, não reflete acerca das singularidades e especificidades do espaço em que se insere. A perspectiva de formação do professor reflexivo crítico busca a superação da visão tecnicista, ainda predominante em muitos cursos de formação inicial de professores nas instituições de ensino superior.

Comungamos com a linha de estudo de Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 131) ao afirmarem que “[...] é possível perceber a questão do professor reflexivo como um conceito atual na discussão sobre formação de professores no Brasil”. Nesse sentido, faz-se necessário acrescentar, em torno da necessidade de ampliação e aprofundamento em relação à conceituação sobre formação de professores, destacando o papel de autonomia do professor na condição de construtor de sua própria prática.

Sendo assim, percebemos que as discussões apresentadas pelos teóricos convergem para a concepção de que o professor precisa refletir criticamente sobre sua prática, para que possa produzir conhecimento sobre as possibilidades do trabalho docente em sala de aula, com vistas à tomada de decisões que contribuam para a qualificação do ensino. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2015) orientam os cursos de formação de professores no sentido de que realizem mudanças nas propostas pedagógicas, para garantia da superação da fragmentação do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e a consciência da teoria no desenvolvimento da prática.

Nessa direção, Imbernón (2012) dispõe, dentre outras, duas premissas que são fundamentais para uma formação docente em bases reflexivas, primeiro que essa formação não se esgota no modelo técnico, mas, pelo contrário, ultrapassa esse paradigma para chegar a uma concepção de formação que estabelece a reflexão crítica como fundamento para a formação docente. Segundo, que a formação do professor não deve ficar restrita ao ambiente ou ao discurso acadêmico, antes necessita ter como base os contextos reais nos quais ocorrem o ensino, produzindo saberes na troca com os sujeitos reais e em contato com suas concepções, angústias, conflitos e, principalmente, com a própria prática docente. Assim, afirma o autor ser necessário:

[...] o abandono do obsoleto conceito de que a formação é tão somente a atualização científica, didática e psicopedagógica do professorado universitário por um conceito de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la. Certamente é necessário ajudar a remover o senso comum pedagógico, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que lhes dão sustentação (IMBERNÓN, 2012, p. 102-103).

Portanto, a formação do professor, nesse novo paradigma, deve oportunizar a produção de conhecimentos por parte do futuro profissional em formação, tendo como fundamento não só os conhecimentos teóricos formulados, mas, também, revelar-se um construtor de conhecimentos, precisa produzir teoria a partir da própria prática docente. A

teoria deve ser constantemente revisada, atualizada nos aspectos científicos, didáticos e psicopedagógicos, pelo profissional do magistério, pois os contextos de sala de aula, onde acontecem o ensino e a aprendizagem, exigem essa reflexividade na tomada de decisão necessária a fim de afastar o professor do senso comum pedagógico.

Nesta perspectiva, aprofundando a questão, Imbernón (2012, p. 105) acrescenta que “não podemos deixar de passar do contexto para o cenário profissional, no caso, a sala de aula. Esta será fundamental e nela se gerará conhecimento acadêmico”. Assim, o conhecimento acumulado em sala de aula torna-se relevante para o profissional, ajudando-o a realizar uma melhor e mais aprofundada reflexão sobre as situações complexas da prática docente, passando a produzir novas teorias sobre o ensino e sobre outras práticas que desenvolve no seu cotidiano profissional.

Em acréscimo, registramos uma terceira premissa que deve ser analisada, de acordo com Imbernón (2012, p. 108), sobre uma formação docente que leve em conta um processo de mudança que seja inovador, defendendo, nesse sentido, que “[...] a formação deveria agir sobre as pessoas e os contextos (processos de comunicação, estruturais, políticos, de relações de poder, de tomada de decisões, de autonomia compartilhada...) para gerar inovações institucionais”. Assim, refere a uma formação que busca a produção do conhecimento, com base na reflexão crítica das relações e dos contextos sociais concretos, assumindo como consequência mudanças e inovações requisitadas pela sociedade, para fazer frente às suas necessidades emergentes.

2.3.1 Ações formativas na perspectiva da reflexão

Um professor que pensa criticamente de maneira crítica-reflexiva necessariamente tem suas decisões fundamentadas em bases teóricas, consistentes, aspecto que colabora com a forma a atender as necessidades que advêm da prática, com a busca de formas alternativas de solução ou de intervenção, na perspectiva de garantir à escola e aos alunos, de todo o território nacional um ensino eficaz, garantindo o direito de aprender dos estudantes. Portanto, o ensino deve atender as necessidades da realidade concreta, assegurando as aprendizagens do alunado.

Assim conceber, leva necessariamente, a pensar sobre as ações que são desenvolvidas pelos professores e se estas são resultantes de um pensamento reflexivo-crítico de fundamental importância para superação da realidade que se apresenta nas escolas de educação básica. O professor crítico não pensa apenas na prática pela prática, mas busca

fundamentação teórica para desenvolver as atividades em sala de aula, revelando-se um profissional preocupado com as situações de ensino e de aprendizagem de seus alunos.

Para Liberali (2008, p. 34), “[...] agir como educador crítico teria em sua base dar voz ativa aos estudantes em suas experiências de aprendizagem e utilizar a linguagem crítica condizente para tratar dos problemas cotidianos”. Analisando-se os dizeres da autora, emerge a compreensão de que essa forma de agir traz resultados significativos para o processo de ensino e aprendizagem, na formação de professores, viabilizando um processo formativo no qual os outros professores vivenciem a ação de produzir novos saberes.

Nesse sentido, é como indaga Perrenoud (2002, p. 29):

A ideia de reflexão na ação e sobre a ação está ligada à nossa experiência do mundo. Entretanto, nem sempre o sentido dessas expressões é transparente para nós. É evidente que um ser humano pensa constantemente no que faz, antes, durante e depois de suas ações. No entanto, será que isso o transforma em um profissional reflexivo?

Entendemos razoável e oportuna a indagação do autor desde que são vários os tipos de reflexão. Entretanto, alerta para que a reflexão se resuma à dimensão técnica ou à dimensão prática, que não transforma a realidade, mas que seja uma reflexão adequada ou adaptada à realidade. Fica, pois, evidente, na afirmação do autor, que as reflexões produzidas no contexto da prática dos educadores deveriam, necessariamente, assumir o nível da reflexão crítica. Justifica que a reflexão crítica na/sobre a prática visa assegurar que as ações dos professores ou dos futuros professores possam ter uma estreita relação com os processos reais de ensino e aprendizagem com vistas à transformação das situações existentes, sempre que se fizerem necessárias.

Segundo Mendes e Maciel (2014, p. 155), “[...] tal ideia pressupõe um profissional que parte da análise de sua prática [...]”. Com isso, esse profissional, de forma autônoma, passa a buscar respostas na teoria a fim de subsidiar suas ações, fazendo as mediações necessárias ao seu contexto de ação e, conseqüentemente, novas formas alternativas de ação são evidenciadas em seu trabalho docente.

Sendo assim, o entendimento é que a formação deve contribuir para a reflexão das ações dos profissionais do magistério ou dos futuros-professores, de forma crítica, no sentido de que essas ações favoreçam a construção da autonomia do professor na sala de aula e na escola. A reflexão sobre o trabalho docente deve ocorrer para promover mudanças, para promover uma melhor aprendizagem para os alunos, e, sobretudo, para fazer com que o

professor, mesmo ao longo da formação inicial, no caso de objeto de estudo, no estágio supervisionado, possa de forma autônoma encontrar soluções para as diversas situações que ocorrem em sala de aula.

Schön (1992) aborda sobre a reflexão na/sobre a prática, como já discutimos no presente estudo, traz em seus estudos expressivas contribuições para o entendimento de que os conhecimentos advêm da prática, não exatamente no sentido de uma concepção de prática pela prática, como ocorre no nível de reflexão prática, na condição que já apresentamos em item anterior, mas na perspectiva de uma prática que agrega o trabalho do professor, mediante uma compreensão de docência relacionada ao processo de aprendizagem dos alunos.

Essa percepção diferencia-se de um modelo de ensino pronto. Schön (1992) aborda, nesse sentido, sobre o saber escolar, que impõe um conhecimento inquestionável, que não interessa a forma como o aluno adquire esse conhecimento. O saber escolar, como referido, não considera, segundo esse teórico, as representações figurativas que o aluno traz de seu contexto de vida, antes de adentrar à escola. Acerca desse aspecto, acrescenta:

Uma iniciativa que ameace esta visão do conhecimento também ameaça a escola. Quando um professor tenta ouvir os seus alunos e refletir-na-ação sobre o que aprende, entra inevitavelmente em conflito com a burocracia da escola. Nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-ação seja possível (1992, p. 87).

O autor é enfático no trato da questão da reflexão na ação, entendendo que o professor que reflete sobre a sua prática pode encontrar soluções para os impasses em sala de aula, os quais são diversos e também exigem respostas diversas. Na contramão dessa situação, sabemos que existe a burocracia escolar que, muitas vezes, traz uma forma de ensino pronta, à qual os professores e os alunos devem se adaptar.

No que concerne à reflexão na ação, proposta por Schön (1992), compreendemos que todos os professores e os professores em formação podem se deparar com diversas formas de atuação para as mais diversas situações e contextos. Embora a escola imponha uma forma única do conhecimento e como os professores devem agir em sala de aula, a perspectiva da reflexão na ação avulta com uma série de respostas e de formas para vivenciar as situações dinâmicas e complexas em sala de aula.

Dessa forma, Schön (1992) contribui enormemente para essa discussão, pois, em relação ao objeto de estudo, consideramos a formação inicial e o estágio curricular supervisionado, como espaços formativos que sedimentam a reflexão, que oportuniza aos futuros professores exercitarem a reflexão sobre sua prática docente, sobre sua ação em sala de aula, sobre a escola como um todo.

2.3.2 Tipos de reflexão na prática docente

Para que melhor compreendamos os tipos de reflexão da prática docente, faz-se necessário atentarmos para as concepções de estágio e do perfil do professor que se quer formar, bem como para a concepção dos professores formadores. Estabelecer ou apoiar-se em uma concepção implica na forma de concebermos o ensino e a aprendizagem na formação de professor (ARAÚJO, 2016).

Desse modo, o Estágio Supervisionado pode ser organizado de acordo com o perfil do profissional a ser formado. Nessa organização deve conter orientações acerca da postura profissional do professor frente ao contexto de atuação, aos problemas encontrados na escola e na sala de aula, particularmente. A ideia é que, no processo formativo, o estágio pode se transformar em um espaço de aprendizagens, tanto no que concerne à reflexão crítica da prática docente, quanto no que diz respeito a um componente formativo que priorize o ensino de forma técnica, contanto que para ambos os casos sejam mediados por conhecimentos teóricos com a necessária análise dos contextos e das ações desenvolvidas. Com base em Liberali (2008), a seguir, descrevemos cada nível ou tipo de reflexão: técnica, prática e crítica.

2.3.2.1 Reflexão técnica

A reflexão técnica baseia-se em um tipo de concepção de professor como mero aplicador de fórmulas e teorias em sala de aula, sem refletir sobre as ações que emergem desse contexto. Neste tipo de reflexão, o professor não toma decisões e não interfere nos objetivos dispostos pela escola. Sua função é a de executor, para cumprimento dos objetivos propostos nos currículos.

Segundo Liberali (2008, p. 26), “[...] ao refletir tecnicamente, o professor estaria preocupado em buscar nas descobertas científicas, em estudos, seminários, conferências, etc., respostas para seus problemas do dia a dia”. Nesse caso, o professor não busca fundamentação teórica para subsidiar a tomada de decisão quanto às ações a serem empreendidas para o alcance dos objetivos, de forma a compreender porque deve agir de

determinada forma e não de outra, mas simplesmente tem a preocupação de seguir normas ou receitas impostas pela teoria.

Esse tipo de reflexão técnica aparece nos relatos das interlocutoras, como é o caso de Alfa (p. 80), ao dizer que é preciso recorrer a todo conhecimento adquirido na formação, procurar textos, livros e outros materiais para ajudar na sua prática docente em sala de aula. Nessa situação, o que pode acontecer é que a busca por esses materiais se torna apenas uma procura de respostas para as atividades em sala de aula, revelando um trabalho mecânico, sem dinamismo.

O professor que se baseia no modelo técnico não reflete acerca de como a teoria pode contribuir para sua prática docente na escola, porque não concebe a teoria articulada à prática. Sua preocupação é aplicar conhecimentos teóricos em situações práticas, refletindo apenas sobre como aplicar a técnica para alcance dos resultados da forma mais racional possível, sem compreender as implicações do contexto e sem preocupação em promover as mediações necessárias de acordo com as necessidades advindas da prática. Liberali (2008), a propósito, afirma:

Este tipo de reflexão está conectado à tentativa de usar novas abordagens sem analisar e avaliar práticas anteriores. Sua maior preocupação seria a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos à crítica ou à mudança. Há aquele interesse por aquele tipo de conhecimento que permite a previsão e controle dos eventos (p. 27).

Depreendemos da afirmação da autora que a reflexão técnica, como é da sua natureza, não analisa as ações de forma crítica. Pelo contrário, a teoria que subsidia a tomada de decisão na prática é adotada sem as mediações necessárias, a fim de obter resultados predeterminados. Por isso, o contexto não é convenientemente analisado, as práticas não são avaliadas, pois o que interessa é a técnica pela técnica, sem a necessária ponderação sobre as abordagens teóricas adotadas e sobre os contextos em que são utilizadas. Na realidade, nessas circunstâncias, não ocorre reflexão para além dos fins a serem alcançados.

2.3.2.2 Reflexão prática

Neste tipo de reflexão, os problemas da prática docente não são resolvidos por um método meramente técnico, pois conhecer os fatos que estão envolvidos na ação é a prioridade dessa modalidade reflexiva. Assim, os problemas são conhecidos quando passamos

a analisá-los pelo conhecimento da própria prática, sem uma reflexão teórica que fundamente a tomada de decisão.

Segundo Liberali (2008, p. 27), “[...] a reflexão prática caracteriza-se essencialmente pela centralização em necessidades funcionais, voltadas para a compreensão dos fatos”, sendo que, neste caso, as reflexões se baseiam nos conhecimentos adquiridos na prática, mas não de forma ampla, apenas voltados para a prática.

Sabemos que refletir sobre as experiências da prática é relevante, entretanto, esta reflexão deve ocorrer para além da prática. Nessa circunstância, o conhecimento teórico é sempre um grande aliado na reflexão na/sobre a prática, pois contribui para que tenhamos segurança em resolver problemas advindos da prática, sendo referencial para a tomada de decisão, superando o entendimento de simples aplicação de normas no ensino, como ocorre na perspectiva técnica.

De acordo com Liberali (2008), há uma clara tentativa de buscarmos compreender as ações a partir da experiência e do conhecimento de mundo, resultando em tomada de decisão a partir do senso comum. Esse modo de agir mostra uma visão essencialmente pragmática, voltada para a ação, buscando soluções de problemas a partir da reflexão da ação, com base nas experiências vivenciadas, sem o devido fundamento teórico.

2.3.2.3 Reflexão crítica

A reflexão crítica configura um modo de pensar a prática mediante uma dimensão mais ampla, observando não apenas a aplicação de teorias e métodos, da técnica pela técnica, da reflexão da prática pela prática, mas mediante uma ação reflexiva fundamentada na teoria, tendo como base a teoria preexistente, contribuindo na produção de novos conhecimentos a partir da prática.

Este tipo de reflexão traz um modelo de professor como crítico-reflexivo, que analisa e avalia suas ações, sempre de acordo com os saberes produzidos e acumulando tanto na formação quanto nas experiências. Neste caso, o conhecimento teórico é um importante aliado do professor, pois colabora no desenvolvimento de novas maneiras para lidar com situações novas, pois não está apenas aplicando conhecimentos, mas, sobretudo, confrontando os saberes com situações reais de ensino e aprendizagem com vistas à produção de novos saberes. Araújo (2016, p. 57) confirma que, nesta perspectiva:

[...] o processo reflexivo ultrapassa os contextos específicos de cada professor, deixando de ser particular e individual e passando a abranger a

conjuntura social em que o ensino é praticado, integrando o movimento de desenvolvimento profissional do professor, que passa a associar suas experiências e situações vivenciadas às de seus pares, relacionando-as às condições e estruturas da escola onde atua, bem como à função social da escola e às finalidades da educação.

Na afirmação do autor, compreendemos que o professor que adere ao tipo crítico-reflexivo não restringe a reflexão de sua prática a sua individualidade, mas promove a reflexão de forma coletiva, pois interessa as contribuições que os pares podem oferecer, a partir dos saberes que detêm e das experiências vivenciadas, que podem contribuir para qualificar o exercício da docência.

Por isso o estágio supervisionado, nessa perspectiva, pode se tornar um espaço em que o professor em formação desenvolve uma prática reflexiva crítica sobre a prática docente que vivencia no campo de estágio, ampliando sua reflexão sobre a escola e sobre o contexto social dos alunos, de modo a garantir sua instrumentalização para as decisões que são tomadas no âmbito escolar.

Conforme Liberali (2008, p. 32), “[...] a reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis”. Assim, pensar o professor em uma perspectiva da reflexão crítica é não estar indiferente aos diversos problemas que a escola apresenta. Esse profissional refletindo com seus pares, de forma crítica, sobre as diversas ações que ocorrem na escola, pode encontrar meios que favoreçam sua prática transformadora.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA: O CAMINHO TRILHADO



3 METODOLOGIA DA PESQUISA: O CAMINHO TRILHADO

Estudos consultados acerca desse campo investigativo mostram que a pesquisa qualitativa narrativa tem sido profícua para revelar saberes, aprendizagens, histórias e experiências da vida pessoal e profissional de professores, tanto em formação inicial, como em formação continuada, pois as narrativas da própria formação ou das experiências vivenciadas no exercício da docência contribuem para a autoformação, para a formação dos pares e para o investimento na profissionalidade docente.

Assim, tendo em vista que nosso objeto de estudo é o estágio supervisionado na formação inicial de professores, tomando como respaldo as experiências relatadas quanto ao uso da abordagem qualitativa na área da educação, recorreremos à abordagem narrativa, de forma que, nesta seção, apresentamos o caminho metodológico da investigação, com realce para a pesquisa narrativa, descrevemos o contexto de realização da pesquisa, bem como os participantes e as técnicas que foram utilizadas para produção de dados: Memorial de Formação e Rodas de Conversa e, ainda, a forma de organização e análise desse material produzido narrativamente, apoiado na análise de conteúdo de Bardin (2009).

3.1 A pesquisa narrativa como opção metodológica do estudo

As narrativas de vida, vinculadas à abordagem qualitativa, são úteis para a produção de dados e contribuem para uma maior reflexão sobre a profissão docente, em particular, sobre a prática docente, possibilitando aos participantes refletirem criticamente sobre a formação inicial no espaço do Estágio Supervisionado.

Em consonância com André (2012), a pesquisa de abordagem qualitativa tem suas raízes no final do século XIX, quando cientistas sociais começaram a questionar se o método utilizado nas investigações das ciências físicas e naturais, baseado em uma perspectiva positivista de conhecimento, continuaria servindo de base para as investigações de fenômenos humanos e sociais.

De acordo com Bertaux (2010), a utilização das narrativas de vida têm se mostrado bastante eficazes, pois através dessa metodologia os participantes reconstróem as histórias de suas vidas, tanto pessoal como no âmbito da formação acadêmica, condição que nos interessa no presente estudo, pois dessa forma torna-se possível identificar o movimento reflexivo no contexto do estágio supervisionado. A abordagem narrativa viabiliza as interpretações que os

participantes dão às suas práticas no processo de formação, conforme preconiza nosso objeto de estudo.

Dessa forma, a pesquisa narrativa seguiu um viés qualitativo, com preocupação em analisar os relatos orais e escritos dos alunos-professores, por meio do que contaram ou escreveram sobre suas experiências, de forma que revelaram a interpretação dos relatos dos sujeitos com base nos processos formativos vivenciados e nas suas experiências no estágio supervisionado. Para a investigação que nos propusemos, quanto à contribuição do estágio supervisionado para a formação numa perspectiva reflexiva dos futuros professores em formação inicial, as narrativas viabilizaram a compreensão quanto às possibilidades dessa formação, e a reflexão sobre os aspectos investigados, respondendo ao questionamento inicial.

Bortoni-Ricardo (2008), igualmente, corrobora com essa questão, afirmando que os fenômenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos e requerem análise mais detalhada e interpretação dos fatos (o que não é possível no âmbito da pesquisa quantitativa), embora possamos utilizar dados quantitativos, esses devem ser interpretados considerando o contexto e as situações em que são produzidos.

Nesta perspectiva, Bertaux (2010) refere acerca da pesquisa narrativa, na área da educação, assim afirmando:

A utilização das narrativas de vida se mostra aqui particularmente eficaz, pois essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la (p. 27).

Analisando as ideias do autor, consideramos relevante o aparato teórico-metodológico da pesquisa narrativa para a presente investigação, por nos permitir compreender de forma mais aprofundada como os alunos-professores em processo de formação inicial, de uma turma de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí, vêm construindo sua formação, perspectivando a reflexão crítica.

Em relação às experiências com a autobiografia, os alunos-professores selecionaram e analisaram fatos de sua trajetória de formação inicial e ainda puderam refletir criticamente sobre o Estágio Supervisionado, suas experiências, revelando os tipos de reflexão presentes no desenvolvimento deste componente curricular, favorecendo a produção de saberes no contexto dos cursos de formação de professores. Chizzotti (2013, p. 103), ao discorrer sobre esse tipo de investigação, afirma:

A autobiografia é uma história da vida escrita pela própria pessoa sobre si mesma, ou registrada por outrem, concomitantemente com a vida descrita, na qual o narrador esforça-se para exprimir o conteúdo de sua experiência pessoal. O autor seleciona e analisa fatos, experiências, pessoas e estágios relevantes de sua vida, interpretando sua história pessoal, o contexto e as contingências do curso da própria vida.

É perceptível, segundo esse autor, que a autobiografia contribui para que os alunos-professores em processo de formação inicial possam revelar suas experiências com a educação, na educação. Analisando essas experiências, os profissionais em formação poderão compreender o porquê do não funcionamento de uma série de atividades em sala de aula, entretanto, ao refletirem sobre essa situação, agora com mais autonomia, percebem que é possível a proposição de novas atividades.

As experiências com a autobiografia desses alunos-professores em processo de formação inicial, com base nos dados, mostram como realizam construções e desconstruções mediante os processos que vêm imprimindo às práticas vivenciadas em sala de aula ao longo do Estágio Supervisionado. Ao descreverem suas trajetórias formativas, especificamente no Estágio Supervisionado, expressam a viabilidade que existe, seja individual ou coletivamente, de refletirem sobre o ser professor e sobre as necessidades de desenvolvimento profissional, cujas demandas emergem da própria prática, isto é, das mediações que se fazem necessárias no processo de ensino para a garantia da aprendizagem. Nessa perspectiva, é como corrobora Reis (2008) com a ideia de que as narrativas:

[...] acabam por alterar forma de pensar de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação (p. 03).

Para o autor, as narrativas são relevantes, no sentido de que podem favorecer a reflexividade do professor ou do futuro professor em relação a sua prática docente, contribuindo para melhor compreender sua prática e fortalecer seu desempenho profissional, favorecendo, inclusive, a construção de experiências de ensino mais significativas, que contribuem para reforçar atitudes reflexivas.

As narrativas trazem expressivas contribuições para modificações na prática dos professores em formação inicial, pois a reflexão presente nos relatos possibilita rever valores, atitudes e práticas experienciadas, contribuindo, dessa maneira, para a superação do

individualismo e para a proposição de práticas de reflexão coletiva, pois, ouvir o colega possibilita ao aluno, em formação inicial, a compreensão das alternativas existentes para a ação, modificando a tomada de decisão na sua prática atual ou futura.

Em razão dessas considerações, entendemos que a metodologia que elegemos na investigação do estágio curricular supervisionado na formação de professores, na perspectiva da reflexão, torna-se relevante, visto que, por meio das narrativas, os alunos-professores, em processo de formação inicial, rememoram questões importantes presentes no contexto de formação. Assim, a reflexão proposta foi fundamental para pensar a prática do professor em sala de aula, fazendo com que o mesmo possa, com base na teoria, compreender sua prática a ponto de melhorá-la significativamente.

Passeggi (2011, p. 147) afirma que “[...] ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”, e, nesse caso, a narração das histórias de vida pessoal e acadêmica se torna relevante, porque é um processo em que o profissional em formação inicial passa a se reinventar, a ponto de construir uma futura prática pedagógica baseada na reflexão crítica.

Corroborando o pensamento de Passeggi (2011), comporta acrescentar que “[...] as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (JOSSO, 2007, p. 413), pois ao narrar seu percurso na formação inicial o aluno-professor revela ao mesmo tempo sua singularidade, através de suas experiências, mas também pode construir aprendizagens plurais, ao interagir com os colegas, em seus eventos de narratividade.

Desse modo, de acordo com Souza (2006, p. 95), “a organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras [...]”, motivo por que dizemos que as narrativas de vida permitiram aos alunos-professores, em processo de formação inicial, refletirem criticamente sobre o espaço de formação, sobre os tipos de reflexão que foram oportunizadas no desenvolvimento da formação inicial e, mais especificamente, sobre o Estágio Supervisionado, aspectos que reforçam a construção do processo de autonomia do futuro professor. Percebemos, nos relatos dos alunos-professores, o encontro deles com sua própria vida educacional e que essa reflexividade os levou a pensarem em novas maneiras de ser e de agir, no seu papel de aluno-estagiário e no seu papel de futuro professor.

Portanto, a investigação contribuiu para que, em tempo paralelo ao desenvolvimento do estágio supervisionado, fosse oportunizada a produção de dados, que ia se

consubstanciando na medida em que os alunos-professores, através das narrativas, constatarem as ações e marcas do exercício reflexivo crítico, nas práticas desenvolvidas sob orientação do professor supervisor de estágio.

Dessa forma, compreendemos que a experiência vivenciada no estágio supervisionado tem expressiva representatividade na vida desse grupo de estudantes ao pensar em uma formação mais realista, que atenda os anseios da sociedade e do mundo contemporâneo, sempre em processos de transformação, nesse caso, o profissional da educação, em sua formação, precisa compreender a necessidade da reflexão crítica, bem como redimensionar continuamente essa prática.

Reiteramos, por conseguinte, que as narrativas de vida, do ponto de vista teórico-metodológico, como um processo investigativo da formação inicial, representam importante opção, nesse sentido, em particular pela contribuição que trazem quanto à perspectiva da produção da reflexão, fornecendo subsídios para pensar o processo formativo com vistas a sua transformação. Contribuem, desse modo, duplamente, seja para a prática dos profissionais da educação em formação inicial seja para os profissionais formadores no contexto do ensino superior.

Com base em Galvão (2005), afirmamos que, como técnica de produção de dados empíricos da investigação, a narrativa abriu espaço para a reflexão acerca da experiência profissional ao propiciar a cada interlocutor fazer seu exercício retrospectivo da formação inicial, ao tempo em que oportunizou rever vivências de sala de aula e pensar reflexivamente sobre elas. Nesse caso, estamos diante de um contexto que se tornou de fundamental importância, visto que, por meio dos relatos, os alunos-professores puderam melhor entender seu espaço de formação inicial, melhor entendendo os meandros da prática reflexiva crítica, sua atuação profissional sinalizando, posteriormente, para a pressuposição de uma prática docente futura de melhor qualidade, no atendimento às necessidades que emergem do chão da escola.

Não obstante, tenhamos a convicção de que muitas experiências podem ficar de fora, pois, nos relatos, os alunos, futuros professores, em processo de formação inicial, fazem seleção das situações daquilo que escrevem, “apagando” outras vivências. A verdade é que esse aspecto não atrapalhou o andamento da pesquisa, pois, o que nos interessava de imediato, era acessar a compreensão de como esse processo de formação ocorre, quanto aos tipos de reflexão empregados na/sobre a prática docente, se essa reflexão assume a perspectiva tradicional, voltada para uma forma de ensino totalmente tecnicista ou pragmática, ou supera esse modelo e assume a perspectiva crítica.

Ampliando o entendimento em torno das ideias dos teóricos, podemos, ainda, afirmar que as narrativas de vida dos profissionais da educação, em processo de formação inicial, são relevantes no contexto do ensino superior, pois, diante da complexidade da realidade atual, em que o cenário educacional enfrenta problemas de diversificadas ordens e que os professores são desafiados, diariamente, a lidarem com situações diversas e, às vezes adversas, em sala de aula, o que, portanto, se configuram como espaços/momentos de aprimoramento do processo de formação inicial dos cursos de formação de professores.

3.2 Técnicas de produção dos dados

Para produção de dados, utilizamos o memorial de formação e as rodas de conversa. Consideramos que as técnicas em referência, em razão de sua natureza, complexidade e viabilidade, proporcionam momentos de aprendizagens e de reflexividade individuais e coletivas no decorrer da produção dos dados. Esses dois dispositivos, memorial de formação e rodas de conversa, são por natureza técnicas que levam à reflexividade, que ao socializarem as narrativas de vida, escritas e orais, deixam transparecer seu potencial formador e autoformador, como uma de suas singularidades.

3.2.1 O Memorial de Formação

O Memorial é um relato no âmbito pessoal, que destaca, narrativamente, acontecimentos importantes ou marcantes da vida dos participantes na trajetória da formação inicial. Nesse caso, o Memorial foi utilizado para que o aluno-professor contasse fatos ou aprendizagens produzidas, adquiridas em sua formação inicial, enquanto aluno do curso de Licenciatura em Pedagogia, especialmente no último estágio supervisionado, dentre os quatro propostos na matriz curricular.

Em consonância com Passegi (2008, p. 105), “[...] no memorial, os atores-autores narram sua história de vida intelectual e profissional, descrevendo/analizando o que foi significativo para a sua formação, em resposta a uma demanda institucional”, mostrando-se, portanto, um relevante dispositivo de pesquisa que contribuiu para a produção dos dados efetivada pelos alunos-professores em formação acerca da reflexão sobre as trajetórias e tipologias produzidas no contexto do Estágio Curricular Supervisionado.

Nesse caso, o Memorial constituiu um dispositivo para que os alunos-professores em processo de formação inicial, ao procederem à descrição e análise do que foi significativo durante o Estágio Supervisionado e para a formação como um todo na perspectiva reflexiva

crítica, de pensar e considerar sobre o processo formativo que vivenciaram e sobre a prática futura, a fim de atenderem aos interesses de uma sociedade que se move rapidamente em constante transformação.

Segundo Cunha e Mendes (2010, p. 07), “[...] o Memorial docente é uma forma de registro de vivências, experiências, memórias e reflexões que vem se mostrando imprescindível [...]”, para que os professores tenham suas experiências socializadas com seus pares, pois esse instrumento de produção de dados mostra sua utilidade e viabilidade na medida em que difunde os saberes produzidos no cotidiano acadêmico, ressignificando a teoria, dentre outras particularidades.

Dizemos, por conseguinte, que o conhecimento adquirido e produzido através da socialização dos memoriais, também, passa a ser coletivo, pois, embora cada ator-autor tenha escrito seu memorial individualmente, com suas vivências e registros particulares, esse conteúdo, na medida em que vai sendo discutido pelos participantes nas rodas de conversa, torna-se coletivo, fazendo com que cada um expresse como exerce sua reflexividade sobre as práticas vivenciadas, em conexão com as experiências de seus colegas. Assim, o memorial de formação tem por objetivo fazer com que, ao escrever sobre suas experiências, os professores também socializem e aprendam com elas.

Segundo Melo (2014, p. 85), “[...] o memorial de formação caracteriza-se, sobretudo, como uma história de vida que contempla os aspectos pessoal, intelectual, profissional e, principalmente, de formação [...]”, mas, neste estudo, a reflexão centra-se nas histórias da formação inicial, com relação à reflexão que pode ser desenvolvida com base nessas experiências.

Dessa forma, o memorial de formação contribuiu significativamente para a pesquisa, porque permitiu que o aluno-professor revelasse acontecimentos vivenciados que auxiliaram pensar sobre as práticas desenvolvidas no estágio, ou seja, com a visita às vivências da formação inicial. Revendo erros e acertos, os professores em formação passaram a refletir criticamente sobre sua prática futura e de como a reflexão pode gerar mudança de atitude frente às situações complexas vivenciadas.

A compreensão, nesse sentido, é de que o memorial de formação foi sendo apropriado pelos participantes como um exercício de reflexão, de autoconhecimento e autoformação. Dessa forma, a partir das narrativas, os alunos-professores refletiram sobre as práticas vivenciadas durante o curso de formação inicial no estágio curricular supervisionado, para, em seguida, com essa retrospectiva passarem à produção de saberes importantes acerca do exercício profissional. Assim, através do memorial foi possibilitada a reflexão em torno de

aspectos representativos experienciados pelo aluno-professor, que contribuiu para fortalecer seu processo formativo, suas aprendizagens para a docência profissional. Em consonância com o que estamos discutindo, Brito (2010, p. 56) destaca que:

Escrever memorial como um recurso coadjuvante nas pesquisas sobre formação de professores e práticas pedagógicas é colocar em realce a autoria docente e a importância das escritas dos professores para a preservação de arquivos pessoais e de arquivos escolares como uma forma de visualizar a diversidade que pode evidenciar que os profissionais em educação, veladamente os professores, não se limitam na sua cotidianidade somente a ensinar a ler e a escrever, mas, igualmente estão construindo a sua história profissional.

Comungando com essas ideias, compreendemos que a história profissional do aluno-professor começa a se delinear no espaço do Estágio Supervisionado. Pois o estágio é um dos espaços no qual o professor em formação inicial desenvolve habilidades relevantes para sua atuação profissional. Compreendemos, dessa forma, que o exercício de pensar os processos formativos por meio da escrita do Memorial durante a formação inicial traz efetiva contribuição para uma formação mais contextualizada e analisada criticamente.

Nessa perspectiva, o método autobiográfico recebe um destaque, ou seja, através dos relatos orais ou escritos a formação desses professores ganha um novo contorno, pois favorece não só o aprender a ensinar, propicia, ainda, a construção de saberes acerca da formação, tudo isso revendo e refletindo sobre a prática presente na formação.

Nesta pesquisa, procuramos por meio do memorial compartilhar experiências dos alunos-professores em seu processo de formação inicial, para compreendermos como o Estágio Supervisionado contribuiu para que esses alunos exercitassem a reflexão na/sobre a sua prática, respondendo às novas exigências do contexto escolar.

Diante dessa realidade, o Memorial foi utilizado como dispositivo de pesquisa que nos auxiliou na compreensão das experiências vividas pelos alunos-professores, em processo de formação inicial no Estágio Supervisionado, auxiliando-nos, portanto, no alcance dos objetivos da pesquisa. Foi útil para que os professores em formação inicial descrevessem sua experiência no Estágio, para com isso compreendermos qual tipo de reflexão o espaço do Estágio Supervisionado, de fato, promoveu junto aos futuros profissionais da educação.

Em relação ao formato estrutural do memorial, de acordo com Brito (2010), a literatura nesse âmbito não registra uma exigência pré-definida, pois sua construção depende de aspectos ressaltados em cada investigação narrativa empreendida. Nesta pesquisa, os estudantes em formação inicial elencaram os pontos mais importantes vivenciados nessa

formação. Dessa forma, as narrativas seguem o modelo individualizado, pois o fundamental é o relato de forma reflexiva do seu processo formativo, fazendo com que os alunos-professores também considerem sobre o tipo de reflexão que vêm desenvolvendo no estágio supervisionado.

Para escrita do memorial foram fornecidas algumas orientações aos estudantes, na segunda roda de conversa, como são a seguir descritas: 1º Momento – o estudante deveria escolher um pseudônimo dentre os apresentados e descrever seu perfil, fornecendo dados pessoais, escolares, e quanto a sua situação atual: apenas estuda, estuda e faz estágio não-obrigatório, estuda e participa do PIBIC, estuda e participa da Monitoria ou estuda e trabalha, além dos horários disponíveis para participar das rodas de conversa.

No 2º momento, o estudante deveria escrever acerca dos momentos de reflexão da prática docente durante o estágio curricular supervisionado, no curso de formação inicial de professores, a partir de alguns questionamentos: ações formativas que favoreçam o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a prática realizada no Estágio Supervisionado, tanto no tempo sala de aula na universidade quanto no tempo escola, campo de estágio; os conhecimentos construídos ao longo do Estágio Supervisionado, resultantes de uma reflexão crítica sobre a prática docente; as estratégias utilizadas no componente curricular estágio supervisionado que ajudaram a desenvolver o pensamento reflexivo e crítico, em relação à leitura, à comunicação (perguntas, questionamentos, discussões, etc.), ao estudo de caso, à resolução de problemas, à dramatização, à pesquisa, aos projetos, entre outros.

Foram questionados aspectos relativos ao desenvolvimento do pensamento de forma reflexiva e crítica sobre a própria aprendizagem; a identificação dos problemas ou situações de crise na prática desenvolvida no estágio supervisionado; as situações vividas e como oportunizaram a reflexão crítica acerca das ações pertinentes à resolução de problemas da prática; a reflexão crítica antes, durante e depois de uma aula de estágio; a ocorrência da análise, avaliação crítica das opções, posturas e ações que foram desenvolvidas ao longo do estágio; o desenvolvimento de novas ideias diante das situações vivenciadas no estágio supervisionado, de forma a melhorar o desempenho nas aulas de estágio; a compreensão de como a teoria fundamenta a tomada de decisão; a reflexão na/sobre a ação; alternativas para diversificar o ensino; estímulo à curiosidade e à inovação no estágio supervisionado; como as experiências vividas no estágio supervisionado provocam questionamentos, relativos ao ensinar, às formas de ensinar, aos recursos didáticos que contribuem para a melhoria da prática, da avaliação da aprendizagem, diante da formação em uma perspectiva crítica-

reflexiva. Todos esses questionamentos foram feitos com o intuito de investigar o tipo de reflexão na/sobre a prática docente é desenvolvida no estágio supervisionado.

3.2.2 Rodas de Conversa

A socialização das histórias de vida pessoal e profissional, escritas no memorial de formação, funcionou como importante dispositivo para a reflexão de como o Estágio Supervisionado contribuiu para a formação inicial em uma perspectiva reflexiva crítica. Por isso, dizemos sobre a representatividade das Rodas de Conversa como recurso de pesquisa, que viabilizaram as lembranças e experiências descritas no memorial de formação, as discussões ocorridas coletivamente, propiciando conhecimentos e aprendizagens para todos os participantes.

De acordo com Brito e Santana (2014, p. 118), as Rodas de Conversa “[...] podem ter como ponto de partida narrativas produzidas pelos coparticipantes sobre o objeto de estudo, que são socializadas, conforme agenda da pesquisa”. Por isso, a reflexão e as experiências vivenciadas pelos diferentes atores sociais produzidas no memorial de formação, certo modo, foram desveladas nas Rodas de Conversa, contribuindo para a construção de conhecimentos e aprendizagens. Portanto, as Rodas de Conversa objetivam revelar as experiências dos professores em formação inicial, trazendo-nos narrativas sobre o que pensam da prática docente e que tipo de reflexão demonstram fazer nos escritos dos memoriais. É, portanto, como corrobora Warschauer (1993, p. 46):

Uma característica do que estou aqui denominando de Roda é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante.

O autor aborda a Roda de Conversa como momentos em que, reunidos, os professores e futuros professores começam a pensar sobre sua trajetória na educação e a socializá-la, de modo que se torne conhecida de seus pares, para que essas diferentes visões e significados em relação à profissão docente, de forma a despertar nos estagiários uma visão do processo como múltiplo, e não único, em que uma única resposta ou apenas um modo de experienciar as situações não sejam suficientes.

Assim, a técnica de produção de dados Rodas de Conversa mostrou-se útil para investigarmos como os professores vêm refletindo sobre a sua prática e sua formação no estágio supervisionado. Sobre as Rodas de Conversa, Brito e Santana (2014, p. 118) afirmam:

[...] Os relatos podem ser programados considerando-se a quantidade de interlocutores, de modo que todos tenham as mesmas oportunidades para participação. Para tanto, é preciso definir com os partícipes o tempo que cada um terá para fazer seus relatos, como funcionarão as Rodas e como se efetivarão as interações, lembrando a importância do respeito ao outro.

De acordo com as autoras, as Rodas de Conversa não podem acontecer de forma aleatória, necessitam de planejamento para definição da temática a ser desenvolvida no decorrer das Rodas, em consonância com os objetivos da pesquisa em questão, perspectivando o desenvolvimento da reflexão.

De acordo com Warschauer (1993, p. 46), “[...] a constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes até uma linguagem própria”. Nesse caso, a interação dos partícipes nas Rodas de Conversa pode promover maior aprendizagem, troca de experiências e novos significados à prática pedagógica.

Esses aspectos reforçam a representatividade das Rodas de Conversa enquanto técnica de produção de dados no contexto da pesquisa que desenvolvemos, pelo fato de contribuir para uma maior reflexão dos professores em formação, durante o Estágio Supervisionado, compreendendo como esses alunos-professores estão absorvendo e exercitando esse processo reflexivo na sua prática docente, se de uma perspectiva crítica, prática ou técnica. Esse formato organizacional proporciona ao pesquisador melhor compreender a produção de dados e o tipo de reflexão dos alunos-professores no estágio supervisionado.

As Rodas de Conversa foram pensadas em um espaço de colaboração, pois, de acordo com Brito (2010), essa técnica de produção de dados pode revelar dificuldades, sonhos, práticas e testemunhos dos diferentes atores sociais. As vivências são diversificadas, mas podem gerar um processo de reflexão coletivo entre os pares, proporcionando o autoconhecimento e o conhecimento dos outros, assim contribuindo para a continuação e ampliação da reflexão crítica e do processo criativo. A sequência em que foram realizadas as rodas de conversa no estudo encontra-se detalhada no quadro a seguir.

Quadro 01 - Produção de dados nas Rodas de Conversa: etapas

ETAPAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
1^a	Apresentar o projeto de pesquisa para os interlocutores.	Apresentação da proposta da pesquisa aos interlocutores, com emprego de slides.
2^a	Discutir os objetivos do projeto para definição da escrita do memorial de formação.	Discussão dos objetivos; Orientações para a escrita do memorial; Definição do roteiro de escrita.
3^a	Refletir sobre o desenvolvimento do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores.	Tecitura de reflexão sobre o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores.
4^a	Discutir ações formativas que favoreçam o desenvolvimento da reflexão na/sobre a prática docente do Estágio Supervisionado.	Debate sobre as ações formativas que favorecem a reflexão na/sobre a prática docente no Estágio Supervisionado.
5^a	Identificar os tipos de reflexão vivenciados no estágio a partir do memorial de formação.	Reflexão coletiva sobre os tipos de reflexão vivenciados no estágio baseado nos memoriais de formação.
6^a	Discutir coletivamente acerca dos dados produzidos, sintetizando-os.	Discussão coletiva acerca dos dados; Apresentação de síntese dos dados produzidos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Os dados produzidos nas Rodas de Conversa foram utilizados de acordo com os objetivos de nossa pesquisa, atentando sempre para identificação do tipo de reflexão empreendida na formação inicial no Estágio Supervisionado. Utilizamos os dados decorrentes dos memoriais socializados nas Rodas, analisando os textos escritos pelos alunos-professores em formato de memorial, o tipo de reflexão que eles apresentam sobre a prática docente e como veem as experiências adquiridas ao longo de sua vida educacional.

As etapas aconteceram da seguinte forma: a primeira roda de conversa objetivava apresentar o projeto para os interlocutores, com a intenção de que estes passassem a ter conhecimento da pesquisa a ser realizada, da questão-problema, dos objetivos propostos e das questões norteadoras. Em relação a nosso projeto, discutimos sobre a importância do Estágio Supervisionado para a formação do professor, como um componente curricular que deve agregar a reflexão crítica acerca da prática. Essa primeira Roda de Conversa contou com a presença de sete alunos-professores da graduação em Pedagogia, matriculados na disciplina Estágio Supervisionado IV.

Todos os alunos-professores ouviram atentos as nossas explicações sobre a pesquisa, expuseram suas dúvidas e, ao final, todos aceitaram participar das Rodas de Conversa, aspecto confirmado com a assinatura, naquela ocasião, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Essa primeira Roda teve como objetivo traçar as considerações iniciais da pesquisa. Para facilitar o contato com os alunos-professores, criamos um grupo de 'WhatsApp', o qual foi muito importante para manter o contato e informar quanto aos encontros previstos na pesquisa.

Na segunda Roda de Conversa, os alunos, de posse das informações iniciais da pesquisa, como tema, problemática e objetivos, receberam informações sobre as técnicas de produção dos dados empíricos: o roteiro para a escrita do memorial de formação. Neste roteiro os alunos-professores tiveram contato com as orientações para tessitura do memorial. Em seguida, foram descritas as etapas das rodas de conversa, que serviram de base para a discussão os dados da escrita do memorial, que se mostrou importante para que os alunos vivenciassem e discutissem experiências do estágio na perspectiva de uma prática reflexiva. Esta segunda roda apresentava como objetivo discutir o memorial e sua importância para as pesquisas na área da educação, o que muito tem contribuído para a reflexão crítica dos professores em formação.

Nessa oportunidade, os alunos-professores escolheram seu pseudônimo, dentre as opções que apresentamos. Para identificação dos participantes e preservação de seu anonimato, como requer a pesquisa científica, optamos pelo emprego de letras do alfabeto grego, apresentando, para escolha dos participantes, as seguintes letras: Alfa, Beta, Gama, Delta, Zeta, Sigma, Ômega e Kappa, ao final, foram escolhidas pelos participantes as seis primeiras letras do referido alfabeto.

A reflexão sobre o estágio curricular supervisionado na perspectiva da formação do profissional reflexivo fez parte da terceira roda de conversa. Com base no que os alunos escreveram no memorial de formação, nas rodas de conversa, foram discutidos os pontos importantes ressaltados nos relatos escritos sobre uma prática reflexiva no contexto do estágio supervisionado, possibilitando caracterizá-las. Essa Roda teve como objetivo refletir sobre o desenvolvimento do estágio supervisionado na formação inicial de professores, ou seja, como tem ocorrido o estágio e qual tipo de reflexão acontece no mesmo.

Na quarta roda de conversa, abordamos sobre as ações formativas que favorecem o desenvolvimento da prática reflexiva no estágio supervisionado. Realizamos uma discussão acerca das práticas desenvolvidas nas escolas campo de estágio, procurando identificar os tipos de reflexão presentes, por meio dos relatos nos memoriais.

Percebemos que, durante as rodas de conversa, a participação dos alunos-professores demonstrou o grande interesse pela temática, em decorrência, como já dissemos, de possibilitar a reflexão das vivências do estágio supervisionado. Questionaram sobre o curso de formação e a sua organização curricular, em que se prioriza, muitas vezes, a dimensão teórica da formação, dissociada da dimensão prática, que efetivamente não contribui para a prática futura do profissional em sala de aula, em detrimento de ações formativas que favorecem a reflexão. Essas ações contribuem e ampliam as possibilidades formativas e reflexivas no curso de formação inicial com a prática docente, e, ao mesmo tempo, pensam nas ações que favorecem a reflexão. Estas devem estar voltadas para promover um processo de ensino e aprendizagem mais próximo da realidade dos alunos.

Na quinta roda de conversa, a temática versou sobre a identificação dos tipos de reflexão vivenciados no estágio a partir dos relatos escritos no memorial de formação. Nessa roda, os alunos mencionaram uma preocupação da instituição formadora no que concerne ao tempo do estágio, bem como com a burocracia a ser seguida. Relataram que existe pouca relação da universidade com a escola, pois, as discussões teóricas que acontecem na disciplina Estágio Supervisionado IV estão sempre distantes da prática onde, de fato, os problemas se apresentam, colocando os futuros professores frente a situações complexas e de difícil solução. Nesse caso, percebemos que o tipo de reflexão resultante da distância entre teoria e prática não pode ser a reflexão crítica, revelando uma tendência para as reflexões técnica e prática.

A sexta e última roda de conversa foi fundamental para que validássemos os dados coletados. Com a presença de todos, apresentamos uma síntese dos dados advindos do memorial de formação e das discussões produzidas nas rodas de conversa. Foi importante para que tivéssemos uma visão do todo, das experiências dos alunos, que vinham sendo discutidas ao longo dos encontros nas rodas de conversa. Tanto os alunos-professores como o pesquisador vivenciaram momentos de produtivas reflexões sobre essas experiências, questionando novas perspectivas para o estágio, de forma a possibilitar melhor unidade entre teoria e prática, bem como uma nova concepção de estágio, não apenas como a parte prática do curso, mas como um espaço de formação e de aprendizagem.

O que aprendemos nas rodas com os alunos-professores em formação foi muito importante, seja para a pesquisa, seja para refletir acerca do papel desenvolvido como professora e pesquisadora, pois compreendemos as angústias dos alunos-professores no estágio supervisionado, ao longo da formação inicial, ressaltando sobre a necessidade que

sentem de maior relação teoria/prática e de uma prática docente que favoreça a reflexão crítica.

3.3 Cenário e sujeitos da pesquisa

Diante da compreensão de que os professores ou futuros professores, ainda em formação, necessitam de subsídios teóricos e práticos para pensar sua prática docente, escolhemos como campo de investigação a Universidade Federal do Piauí, mais especificamente o Curso de Licenciatura em Pedagogia, onde procedemos com a investigação, em uma turma da Disciplina Estágio Supervisionado IV.

Escolhemos a Universidade Federal do Piauí como campo de investigação empírica, em razão de termos desenvolvido trabalhos como pesquisadora nessa Instituição, e, ainda, em razão de nossa vivência, nessa IES, como professora substituta no referido curso. Os trabalhos desenvolvidos ao longo de nossa graduação, nessa instituição, motivaram-nos a realizar uma pesquisa em nível de Mestrado, pois a formação inicial e o estágio supervisionado sempre nos inquietaram quanto aos tipos de reflexão nesse espaço, no sentido de contribuirmos com uma discussão mais ampliada sobre o Estágio Supervisionado e os tipos de reflexão que operam nesse cenário formativo.

Os sujeitos interlocutores desta pesquisa são estudantes, estagiários, que se encontravam devidamente matriculados na disciplina Estágio Supervisionado IV, no Curso de Pedagogia da UFPI, denominados ao longo do estudo de alunos-professores. Com a escolha desses interlocutores, tencionamos, por meio das narrativas sobre a prática desenvolvida no estágio obrigatório, a compreensão do objeto de estudo, respondendo à questão inicial acerca da formação reflexiva. Os critérios de inclusão, que utilizamos para seleção desses alunos, foram os seguintes: ser aluno do Curso de Pedagogia da UFPI e estar devidamente matriculado na disciplina Estágio Supervisionado IV. O quadro a seguir mostra o perfil dos participantes da pesquisa:

Quadro 02-Perfil dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA	PERFIL DOS PARTICIPANTES
ALFA	Alfa está em uma faixa etária com mais de 45 anos; iniciou o período na disciplina de Estágio Supervisionado IV em fevereiro de 2018 e terminou em julho de 2018, no turno da noite. Sua situação profissional é de comerciária e não possui outra graduação, além de Pedagogia.
BETA	Beta está em uma faixa etária entre 26 a 35 anos; iniciou a graduação em 2014 e terminou em 2018, estudou sempre no turno da noite. Durante os encontros das Rodas de Conversa, a interlocutora se encontrava trabalhando e estudando o último período do curso de Pedagogia, no qual estava matriculada na disciplina Estágio Supervisionado IV.
DELTA	Delta está em uma faixa etária entre 36 a 45 anos; iniciou a disciplina Estágio Supervisionado IV no mês de fevereiro e terminou em junho, no turno da noite. No momento dos encontros das Rodas de Conversa ela se encontrava trabalhando.
GAMA	Gama está em uma faixa etária entre 36 a 45 anos; iniciou a disciplina Estágio Supervisionado IV no mês de fevereiro com término em julho, no turno da noite. É graduada em Ciências Contábeis.
SIGMA	Sigma está em uma faixa etária entre 20 a 25 anos; iniciou o Curso de Pedagogia na UFPI em 2014, com término em 2018, sempre no horário noturno. No momento dos encontros das Rodas de Conversa o interlocutor trabalhava em uma escola privada.
ZETA	Zeta está em uma faixa etária entre 20 a 25 anos; mudou-se para Teresina em 2013, quando foi aprovado no processo classificatório do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí, sendo que no mesmo ano prestou o Exame Nacional do Ensino Médio e no ano de 2014 ingressou no curso de Pedagogia da UFPI.

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

No Quadro 02, percebemos que metade dos interlocutores se encontra em uma faixa etária acima de quarenta anos e a outra metade entre 25 e 30 anos. Destacamos que dos seis interlocutores, dois são do sexo masculino e quatro são do sexo feminino. Lendo os relatos dos interlocutores, percebemos que estão em busca de uma formação que lhes proporcione momentos de aprendizagem e reflexão da prática docente. No início, sete interlocutores participavam das rodas de conversa, sendo que um desistiu por motivos pessoais. Como informamos anteriormente, os interlocutores, para preservação da identidade, são

denominados por letras do alfabeto grego, apresentadas pela pesquisadora para escolha pelos participantes.

É importante destacar, também, que apenas um dos interlocutores (Sigma) trabalha na área da educação, na rede privada de ensino e os demais interlocutores trabalham no comércio. A interlocutora Gama é a única que possui outra graduação, enquanto que os demais interlocutores contavam somente com o ensino médio antes de ingressarem no curso de Pedagogia da UFPI. A rigor, esse perfil é particular dos alunos do turno da noite.

O curso de Pedagogia é, no geral, composto por alunos que estão em busca de uma formação que os capacitem a ministrar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental ou que os conduzam a assumir a gestão escolar. Nesse sentido, o curso deve oferecer formação sólida, para que os futuros professores possam refletir sobre suas ações em sala de aula. Essa reflexão pode estar resumida à reflexão técnica ou prática, visto que muitos alunos-professores demonstraram preocupação com o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, se realmente está contribuindo para o desenvolvimento como é perspectivado, particularmente no PPP do curso de Pedagogia.

3.4 Procedimentos de organização e análise dos dados

A pesquisa possibilitou-nos a realização de uma descrição sistematizada dos dados. Inicialmente, desenvolvemos reiteradas leituras, atentando bem para o conteúdo em análise, aspecto que viabilizou a organização e a compreensão dos referidos dados.

Nessa fase da pesquisa, buscamos respostas para os questionamentos iniciais sobre a prática da reflexão crítica dos alunos-professores no processo de formação inicial no Estágio Supervisionado, organizando os dados em categorias, para posterior análise. O procedimento de análise dos dados foi a técnica de análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2009).

Para tanto, comporta lembrar, utilizamos os dados que foram produzidos no memorial de formação e nas rodas de conversa. Os dados foram sistematizados, organizados e analisados, considerando encontrar respostas aos questionamentos iniciais, bem como vislumbrando o alcance dos objetivos.

De acordo com Bardin (2009), a técnica de análise de conteúdo exige inferência de conhecimentos, na tentativa de compreendermos o conteúdo das mensagens escritas ou orais, que se encontram explícitas ou implícitas nos dados, o que requer leitura detalhada, com marcações de fatos importantes que foram experienciados pelos alunos-professores em

processo de formação inicial, o que pode levar o pesquisador a compreender fatos importantes da trajetória pessoal e formativa do aluno.

Segundo Bardin (2009, p. 37), “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” e, nessa condição, permitiu a análise das mensagens escritas pelos interlocutores da pesquisa em relação às questões norteadoras, aos objetivos e aos questionamentos feitos a partir do objeto de pesquisa. Porém, enquanto analisávamos o conteúdo das mensagens, nossa atenção se voltava, também, para o contexto dos sujeitos que produziram essas mensagens, pois subjacentes a elas existem regras e normas sociais sedimentadas, sendo que o contexto se tornou de suma importância para uma melhor compreensão das experiências escritas no memorial pelos participantes.

Esta técnica de análise de dados, as leituras atentas da teoria que fundamenta o estudo e a observação dos objetivos de pesquisa, auxiliaram no entendimento do que nos propomos investigar no contexto do Estágio Supervisionado, ou seja, de como esse espaço está contribuindo para a formação de um profissional reflexivo crítico.

Na análise dos dados, Franco (2008, p. 19) alerta para a questão de que a mensagem, seja “[...] ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”, pode expressar um significado e um sentido, que não podem ser analisados de forma isolada, pois a situação requer que sejam diferentes os aspectos e os modos pelos quais o sujeito se insere nos contextos. Neste caso, não pudemos desprezar o contexto de cada um dos que narram suas impressões e suas trajetórias relativas ao objeto em questão.

De acordo com Bardin (2009, p. 125), as fases da análise de conteúdo “organizam-se em torno de três etapas que são cronologicamente sequenciais: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”, sendo que essas fases se encontram estreitamente ligadas umas com as outras na organização e análise dos dados nesta investigação.

A pré-análise compreende a fase de organização das mensagens, do material a ser analisado. Esta etapa, de acordo com Franco (2008, p. 52), “[...] tem por objetivo a organização, embora ela própria possa se constituir em um momento não estruturado, por oposição à exploração sistemática dos documentos e das mensagens”. Em relação à pré-análise, assim afirma Bardin (2009, p. 125):

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias

iniciais, de maneira a conduzir a um esquema precioso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Na pré-análise, conforme descreve a autora, realizamos a classificação e ordenamento do material para que a análise pudesse ocorrer na desejável relação com o problema de pesquisa, questões norteadoras e objetivos. Ainda em relação a essa etapa, Bardin (2009, p. 125) afirma que, “geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores”, pois, no caso em evidência, a escolha das narrativas dependeu dos objetivos e dos indicadores que se construíram em função da questão-problema.

Concluída essa fase, seguindo a indicação de Bardin (2009), passamos à etapa de exploração do material. Ela afirma que “a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas” (p. 131), pois essas decisões estão de acordo com regras formuladas pelo pesquisador na primeira fase.

Quanto à terceira fase, Bardin (2009) aponta que esta se volta para o tratamento dos dados obtidos e para a interpretação e, a partir dos resultados, o pesquisador pode propor inferências e interpretações de acordo com seus objetivos de pesquisa. Esses resultados devem ser tratados de maneira significativa e submetidos a testes de validação. Em reforço, acrescentamos acerca da importância de realizarmos inferências e interpretações, sempre com o foco nos objetivos, a fim de responder ao questionamento inicial.

De acordo com os objetivos de nossa pesquisa: descrever o estágio supervisionado na formação inicial; identificar as ações formativas que favorecem o tipo de reflexão na/sobre a prática; e caracterizar os tipos de reflexão no estágio supervisionado, nosso entendimento é que, através dos relatos dos alunos-professores, constantes nos memoriais, fizemos inferências em relação às perguntas, em relação ao tipo de reflexão, sobre aquilo que escreviam, sobre o desenvolvimento do estágio e, também, relativas ao tipo de reflexão que faziam durante o estágio.

**4 PERSPECTIVAS PARA A REFLEXÃO NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: O QUE DIZEM OS DADOS EMPÍRICOS**



4 PERSPECTIVAS PARA A REFLEXÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O QUE DIZEM OS DADOS EMPÍRICOS

A sociedade passa por processos de transformação, não sendo diferente o contexto educacional. Dessa feita, faz-se cada vez mais necessário para que tenhamos sucesso nas práticas desenvolvidas no contexto, tendo em vista o atendimento das demandas que emergem das situações vivenciadas, refletindo criticamente sobre as condições e possibilidades existentes para intervenções que possam produzir aprendizagens efetivas.

A educação ganha destaque por ser uma prática social abrangente, inserida em um contexto concreto, que passa por processos de transformações profundas. Nesse cenário em que as mudanças ocorrem de acordo com a evolução da sociedade, encontramos a prática do professor como um relevante fator para a transformação dos contextos educacionais.

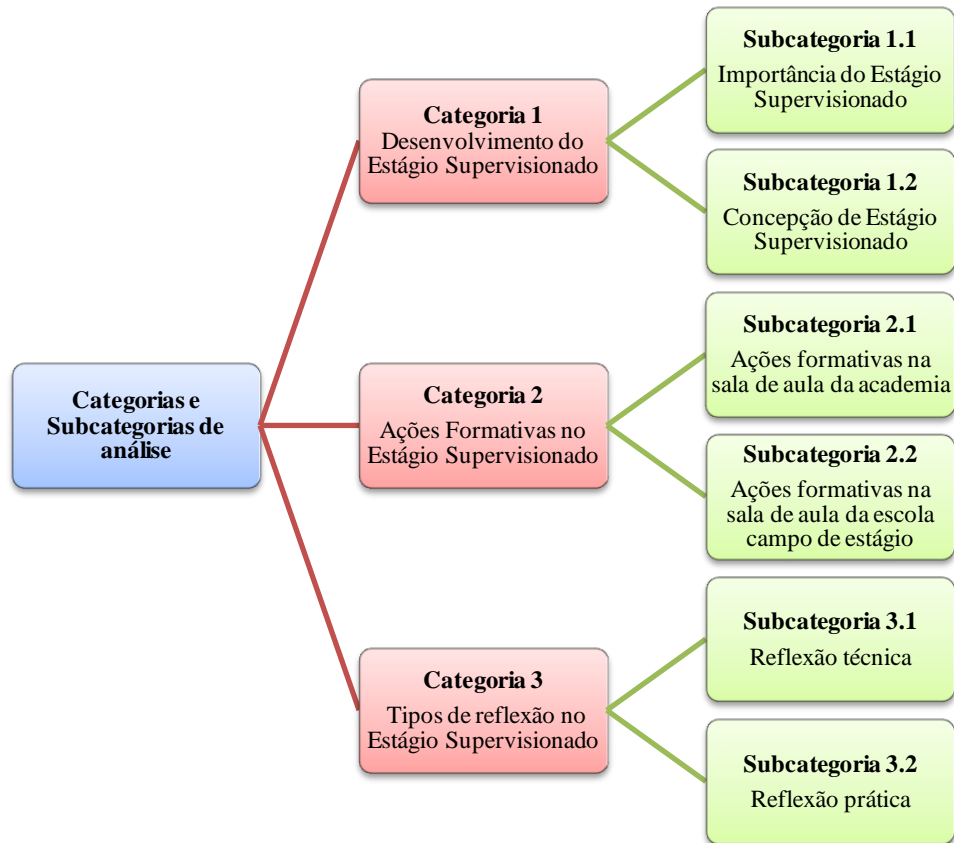
Nesta perspectiva, é essencial que a formação inicial de professores possa orientar para o desenvolvimento de um perfil de egresso que venha atender as necessidades de uma prática docente autônoma e crítica. Que oriente, também, para a superação de fragmentação e da estagnação do conhecimento, assim como para as formas tradicionais de ensino, que não auxiliam no desenvolvimento do perfil profissional necessário ao contexto atual, afastando-se de uma orientação formativa que resulte ou que se volte para a formação de reprodutores de fórmulas prontas sem questionamento, sem a necessária reflexão.

No contexto de formação de professores, consideramos a formação inicial, e mais especificamente o Estágio Supervisionado, como um espaço que oportuniza essa aproximação da realidade da prática a ser vivenciada pelo futuro professor, sobretudo, quando favorece a reflexão na/sobre essa prática.

Nesta seção, o foco aponta para o objeto da investigação proposto, ou seja, o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores, para a investigação da perspectiva de reflexão na/sobre a prática presente nesse espaço, especialmente, voltando o nosso olhar para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, a fim de alcançar o objetivo do estudo, investigando, assim, acerca de sua contribuição para a formação de profissionais reflexivos na/sobre a prática. Nesse sentido, em consonância com Araújo (2016), uma pesquisa que tem como foco o Estágio Supervisionado, deve concebê-lo como um espaço de aprendizagens da profissão docente e da reflexão, como um espaço propício para aprendizagens sobre o ser professor e, em especial, como espaço que sedimenta uma reflexão.

Num primeiro momento, identificamos aspectos relacionados ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, assim como sua importância e concepções de estágio dos participantes, para, em seguida, analisarmos os dados empíricos da pesquisa quanto às ações formativas que favorecem a reflexão, caracterizando os tipos de reflexão são desenvolvidos nesse contexto. Após leituras intensas do conteúdo dos memoriais escritos pelos alunos-professores e do conteúdo dos relatos das rodas de conversa, organizamos um conjunto representado em três categorias de análise, com suas respectivas subcategorias, que estão dispostos na figura a seguir.

Figura 01 - Categorias e subcategorias de análise



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base nos dados empíricos do estudo (2018).

Na presente Figura, organizamos as categorias de análises de acordo com os objetivos da pesquisa. A Categoria 1 refere-se ao primeiro objetivo, que abrangeu questões relacionadas ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado, com a identificação tanto da importância do estágio como das concepções de estágio supervisionado elencadas pelos estagiários, futuros

professores, do Curso de Pedagogia da UFPI. A Categoria 2 relaciona-se ao segundo objetivo, envolvendo descrição das ações formativas que favorecem o desenvolvimento da reflexão na/sobre a prática no estágio supervisionado, seja na sala de aula da academia, seja na escola campo de estágio. A Categoria 3 contempla o terceiro objetivo, com a caracterização dos tipos de reflexão vivenciados no estágio supervisionado pelos interlocutores da pesquisa.

A formulação, organização desse grupo categorial que apresentamos na Figura 01, envolvendo categorias e subcategorias de análise, importantes para que concretizássemos nossos objetivos. Na Categoria 1, que trata do desenvolvimento do estágio supervisionado, na qual abordamos as subcategorias em relação à importância do estágio supervisionado para os alunos e em relação às concepções dos alunos sobre estágio, percebemos que quando tratam sobre a importância do estágio supervisionado para a formação inicial, afirmam que valorizam muito o estágio, embora a relação teoria e prática, muitas vezes, não aconteça de forma a contribuir para a resolução de problemas encontrados na sala de aula da escola campo de estágio, tomando consciência da teoria que subsidia o desenvolvimento da prática, na solução das situações vivenciadas. Os dados em análise mostram que, em relação às concepções de estágio, os interlocutores têm uma ideia de estágio em que a teoria e a prática devem estar relacionadas. Nos relatos, os estagiários abordam sobre momentos que são necessários conhecimentos teóricos do curso de formação inicial, pois a teoria está para “iluminar” a prática que, por sua vez, não é meramente um contexto de aplicação teórica.

Na Categoria 2, que diz respeito às ações formativas no estágio supervisionado, os alunos-professores relatam aspectos relacionados às ações formativas na academia, no componente curricular de estágio, no tempo em que permaneceram na Instituição formadora. Assinalam que essas ações não foram muito proveitosas, pois, as aulas não se revelaram dinâmicas com escassos momentos de prática efetivamente. Em geral, reduziam-se a espaços para a discussão de textos, em detrimento de uma abordagem acerca da prática desenvolvida na escola campo de estágio. Entretanto, em relação à subcategoria que aborda sobre as ações formativas que aconteceram na escola campo de estágio, os alunos-professores revelam que, na prática, vivenciaram momentos reflexivos, embora sem ligação com a teoria vista na universidade, mas procuravam desenvolver atitudes de rever a aula no estágio e de como essa aula poderia ser melhorada, tecendo reflexões sobre aspectos negativos e positivos desse momento formativo.

A categoria, que trata sobre os tipos de reflexão no estágio supervisionado, agrega as subcategorias: Reflexão técnica e Reflexão prática no estágio supervisionado. Em relação à reflexão técnica e à reflexão prática, encontramos relatos em que os alunos demonstram

insegurança na prática de estágio e assim passam a reproduzir modelos de ensino prontos, sem consideração dos contextos reais de ensino e aprendizagem. Essa prática acontece porque na academia, segundo o grupo de alunos professores, não encontraram apoio para a prática desenvolvida no estágio. Em relação à reflexão crítica, não encontramos, nos relatos dos estagiários, momentos em que foi oportunizada a reflexão nessa perspectiva, seja quando faziam questionamentos sobre as aulas do estágio na escola campo, seja quando se posicionavam em relação às aulas no contexto da universidade, situação que pode ser considerada nas categorias que apresentamos a seguir.

4.1 Categoria 1 - Desenvolvimento do Estágio Supervisionado

Na formação inicial, o Estágio Supervisionado constitui-se como importante componente formativo, pois tem como função promover de modo sistemático o encontro dos professores em formação com a realidade da escola e com os processos de ensino/aprendizagem, oportunizando o pensar e o fazer no contexto das práticas profissionais. Assim, como componente teórico-prático, os cursos de formação inicial de professores devem proporcionar momentos de discussão na sala de aula da instituição formadora, em estreita relação com a prática docente desenvolvida na escola campo de estágio.

Nesta categoria de análise, os interlocutores da pesquisa revelam suas percepções quanto à importância e concepções de estágio supervisionado na formação inicial, quanto a esta etapa da formação de professores em que, de acordo com Pimenta e Lima (2004), deve ser abordada a questão da prática docente em sala de aula em relação indissociável com a teoria. Os interlocutores questionam sobre a necessidade de os estágios serem bem planejados do ponto de vista teórico e prático e com carga horária bem definida. Consideram, nesse sentido, que pouco têm contribuído para a prática desenvolvida no espaço da sala de aula, aspectos abordados na subcategoria a seguir.

4.1.1 Subcategoria 1.1 - Importância do Estágio Supervisionado

Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio deve ser um espaço em que o aluno-professor não apenas reproduz o conhecimento, mas que seja criativo e autônomo, conseguindo resolver as situações de sala de aula, com base nos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação, tanto revisitando esses conhecimentos quanto ampliando-os.

A importância do estágio na formação inicial deve ser compreendida, dentro desse contexto, como necessária para o aprofundamento das questões no âmbito da prática docente,

numa perspectiva reflexiva crítica. Um professor ou futuro professor que reflete criticamente sua prática pode, de acordo com Behrens (2010), aprender novos conhecimentos e habilidades, os quais servem para práticas futuras transformadoras.

Portanto, não basta conhecer o mundo por meio da teoria, antes é preciso interpretá-lo e transformá-lo, sendo que a transformação só ocorre na práxis (PIMENTA, 2002). É neste contexto, que o estágio supervisionado entra em cena, como um componente curricular que deve subsidiar os alunos-professores na produção de saberes acerca da prática docente. Quando a prática não acontece, o estágio pode se transformar apenas em cumprimento de carga horária de um componente curricular obrigatório para a conclusão do curso. No quadro que segue, os interlocutores relatam acerca da importância do estágio.

Quadro 03 – Importância do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores

INTERLOCUTORES DA PESQUISA	RELATOS DOS INTERLOCUTORES
ALFA	Mesmo não tendo o apoio que, acredito, precisaríamos ter por parte da Universidade, a disciplina foi de extrema importância para embasamento da minha prática docente. Se desde os momentos iniciais da disciplina já tivéssemos traçado um caminho prévio a ser percorrido durante a atuação no campo ganharíamos tempo para adequá-los a partir das nossas observações. Evitaríamos alguns retrabalhos e até mesmo a angústia de como encontrar o ponto de partida.
BETA	Como estudante de pedagogia da UFPI, cursando a primeira graduação, as experiências dos estágios foram de extrema importância para a formação docente, proporcionando oportunidades de vivências com realidades concretas de áreas de atuação do pedagogo.
DELTA	O estágio nos deu uma dimensão racional, que permitiu estabelecer relações com os valores sociais e também com os pressupostos referentes aos seres humanos e sobre seus conhecimentos e o conhecimento que se transmite.
GAMA	[...] O que percebi, não somente nessa disciplina, é que ter o pensamento reflexivo somente não traz resultados, entretanto a ação-reflexão-ação, essa sim, possibilita a concretude de novas ações onde são colocadas novas habilidades.
SIGMA	A importância que dei para os estágios em docência não veio da própria disciplina, mas sim das disciplinas que circundam os estágios. Infelizmente as discussões sobre os estágios dentro das próprias disciplinas não viabilizam esse despertar para a curiosidade e para a ação ligando teoria a prática, o que é peça chave para os concludentes do curso. [...]. Considero, então, que o Estágio Supervisionado traz conhecimentos importantes para a formação de todo profissional, não apenas na área da educação, mas em todas as áreas do saber. Profissionais que irão para o mercado de trabalho, professores, como somos, ou melhor, Pedagogos. Torna-se mais que necessário o contato prévio com o campo de atuação profissional e com as disciplinas de Estágio Supervisionado, que devem proporcionar, cada vez mais, essas experiências.
ZETA	Uma destas experiências foi o Estágio Supervisionado, pois o considero de extrema importância para os cursos de formação de professores, tendo em vista que a mesma possibilita uma compreensão mais profunda do universo escolar. [...]. Em relação a esta disciplina, considero que ela produz impactos diretos em como o aluno/estagiário vê sua experiência e, portanto, com a construção da identidade profissional e pessoal deste estagiário. Contudo, para isso, o estágio deve se articular por meio da observância destes princípios, devendo se pautar em uma proposta que tenha como base uma discussão reflexiva acerca da prática docente. Relacionando esta realidade com a minha experiência com o estágio supervisionado, isto tem deixado a desejar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados empíricos do estudo (2018), retirados do Memorial de Formação.

A interlocutora Alfa relata que, mesmo sem o apoio da Universidade (pois, no campo de estágio, os professores-supervisores da Universidade não se dispuseram a estabelecer um diálogo mais próximo com os estagiários no acompanhamento das situações vivenciadas), o componente curricular de estágio foi de grande importância para embasamento da sua prática docente.

A interlocutora Beta relata que os componentes curriculares de estágio foram muito importantes, principalmente porque ela é uma estudante de primeira graduação, ou seja, formação inicial. Relata que o estágio lhe proporcionou oportunidades de vivências com realidades concretas em áreas de atuação do pedagogo. Quanto à formação inicial, de acordo com Brito (2011), sobretudo o estágio, representa um espaço no qual o aluno-professor vivencia questões preliminares do exercício profissional. Por isso, é importante o reconhecimento da formação inicial e do estágio curricular supervisionado como *lócus* de aprendizagens docentes.

A interlocutora Delta relata que o estágio permitiu estabelecer relações com os valores sociais e com o conhecimento que se transmite. A interlocutora Gama afirma que a ação-reflexão-ação possibilita a concretude de novas ações e possibilidades.

O interlocutor Sigma também relata sobre a falta de uma maior articulação entre os conhecimentos acadêmicos e a escola, ou seja, entre a teoria e a prática. Assim, podemos afirmar que o interlocutor tem consciência de que existe um distanciamento da academia em relação à escola. Segundo suas narrativas, o despertar para a curiosidade, para o conhecimento daquilo que existe na prática é uma peça-chave para os alunos em fase de conclusão do curso de Pedagogia.

O interlocutor Zeta relata sobre os impactos diretos que a disciplina de estágio pode provocar nos alunos-professores em formação inicial, tendo como consequência a construção da identidade profissional dos estagiários. Além disso, aponta que o estágio deve ter como base uma proposta que leve em conta uma discussão reflexiva acerca da prática docente. Em relação a sua experiência com o estágio, afirma que a discussão reflexiva acerca da prática docente tem deixado muito a desejar.

Para Zeta, o estágio deve possibilitar a compreensão mais profunda do universo escolar, por isso sua importância para os cursos de formação de professores. O interlocutor tem consciência da plena relação entre o estágio na formação inicial e o ambiente de sala de aula na escola campo, pois sabe que o estágio pode proporcionar momentos de aprendizagens para práticas futuras.

Neste sentido, a Lei do Estágio, como já referida, aborda a relação deste componente curricular com o futuro ambiente profissional, que visa à preparação para o trabalho (BRASIL, 2008). No entanto, há críticas em relação aos cursos de formação inicial de professores, mais especificamente quanto aos componentes curriculares de estágio, que não oportunizam, nesse espaço formativo, práticas docentes reflexivas, ou seja, no ambiente de trabalho do futuro professor, na escola, não viabilizam ações/estudos favoráveis à formação, em que a relação teoria-prática esteja em evidência, fazendo com que o estágio se torne um mero apêndice curricular.

Araújo (2016) ressalta que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (DCN) abordam a importância da relação teoria e prática. Neste caso, o interlocutor sente a necessidade de uma discussão que privilegie a prática docente, visto que muitos cursos de formação inicial são por demais teóricos. No trecho: “[...] relacionando isto com a minha experiência com o estágio supervisionado, isto tem deixado a desejar”, o interlocutor mostra seu descontentamento com a forma como o componente curricular de estágio é abordada na formação inicial, visto que reconhece sua importância na relação teoria/prática.

No sentido de superar a dicotomia teoria/prática, Pimenta e Lima (2006) afirmam que o estágio não deve ser visto como um apêndice curricular, mas um instrumento que contribui para uma compreensão da relação teoria e prática. Esta discussão deve permear os cursos de formação inicial, sobretudo, as disciplinas de estágio, que são momentos em que o aluno-professor adentra ao ambiente de sala de aula, necessitando questionar o modelo de ensino que vigora, bem como promove reflexões sobre as atividades desenvolvidas no ambiente do estágio.

Portanto, as narrativas dos interlocutores expressam sobre a importância do estágio para os alunos que estão adentrando o espaço da sala de aula. Revelam que esse reconhecimento é favorecedor da reflexão crítica na prática docente, presente nos relatos dos interlocutores. Consignamos que esse seja um dos momentos em que os alunos-professores estão se descobrindo como agentes do processo de ensino e aprendizagem, necessitando de discussões teóricas e práticas que abordem as problemáticas vivenciadas na realidade de sua prática cotidiana na escola campo.

Percebemos no relato de Sigma sua preocupação em descrever a importância do estágio não apenas para a área da educação, mas para todas as áreas do saber na aprendizagem de uma profissão. O interlocutor aborda que é cada vez mais necessário o contato com o campo de atuação profissional, conhecendo o contexto da escola, da comunidade onde ela está

inserida e o contexto dos alunos. No final do seu relato, comenta que os componentes curriculares relativos aos estágios devem proporcionar, cada vez mais, experiências, sendo que essas experiências são necessárias para a reflexão da prática com fundamento teórico.

Essa compreensão tem sintonia com Pimenta (2010), ao abordar sobre a importância do estágio curricular supervisionado, afirma que o mesmo deve ser um espaço de credenciamento para o exercício da profissão docente, porque é nesse espaço que os estagiários poderão ampliar os conhecimentos teóricos através da atividade prática em sala de aula. É nesse contexto que os alunos-professores terão a oportunidade de viver experiências que contribuem para a construção do saber ensinar, nas mais diferentes situações de sala de aula.

Constatamos, então, através dos relatos dos interlocutores, sujeitos de nossa pesquisa, que todos valorizam o estágio supervisionado, não obstante, muitas vezes, reconheçam que a articulação com os conhecimentos acadêmicos não aconteça de forma a favorecer um ambiente propício para a produção de aprendizagens e da reflexão da prática docente.

4.1.2 Subcategoria 1.2 - Concepções de Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado, segundo os pressupostos teóricos que fundamentam o estudo, deve ser um espaço em que os saberes e aprendizagens se tornem necessários para que os futuros professores desenvolvam atividades mais próximas da realidade dos alunos, pois é na escola que os estagiários encontram subsídios que os capacitem a enfrentar as diversas situações problemáticas que surgem no ambiente escolar. Compreendemos o estágio como espaço formativo que sedimenta uma reflexão e, portanto, que viabiliza a produção de conhecimentos e aprendizagens.

A concepção de estágio dos alunos-professores tem relação estreita com os fundamentos teóricos que embasam a prática docente dos professores supervisores de estágio no curso de formação inicial. Essa formação contribui para que os alunos-professores construam uma concepção de estágio como pesquisa e como unidade teoria/prática, possibilitando que o estágio seja compreendido na condição de um momento em que podem trocar experiências, refletir criticamente, melhorando, continuamente, as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

A qualidade do estágio em nossas escolas públicas resulta da perspectiva de como este componente curricular é compreendido por seus atores: se como um cumprimento de atividades ou se como um aprendizado de uma profissão na qual trocas devem ser

estabelecidas, entre professor-supervisor de estágio/alunos-professores, entre os próprios alunos-professores, entre os alunos-professores/professores da escola campo de estágio e entre alunos-professores/alunos da educação básica, além de outros sujeitos envolvidos. A questão central, contudo, diz respeito à qualidade e finalidades dos saberes produzidos, no sentido de desenvolver atividades voltadas para uma realidade concreta.

Nesta subcategoria, elencamos os relatos dos alunos-professores, nos quais percebemos e analisamos suas concepções acerca dessa ação formativa. Nesse sentido, surgem percepções de que o estágio supervisionado tem sido pensado como espaço que sedimenta uma reflexão da prática, pois, como faz parte da formação inicial de professores, deve ser propulsor de reflexões sobre o trabalho docente. Além disso, o estágio deve ser visto como articulador da relação teoria e prática. As universidades e instituições que formam professores não devem estar indiferentes aos problemas da escola e de seus alunos, mas, pelo contrário, precisam auxiliar os futuros professores na compreensão dessa realidade.

Prosseguindo neste trânsito analítico, o quadro que segue registra a concepção de estágio dos futuros professores em formação inicial, interlocutores de nossa pesquisa, através de seus relatos escritos no memorial de formação.

Quadro 04- Concepções de Estágio Supervisionado dos alunos-professores

INTERLOCUTORES DA PESQUISA	RELATOS DOS INTERLOCUTORES
ALFA	Nesse momento em que vivencio o estágio é preciso recorrer a todo o conhecimento adquirido desde o início da formação, procurar anotações, textos, livros e materiais que já possuo para utilizá-los ajudando a responder questões que surgem nessa vivência em sala de aula na escola.
BETA	Com relação ao estágio em docência, não tem como não refletir antes, durante e depois de uma aula, antes porque toda aula necessita de um planejamento prévio, durante porque é nesse momento que você consegue saber se o seu planejamento foi adequado para lecionar aquela aula, assim como para perceber durante a mesma se você precisa tomar rumos diferentes. Depois da aula vem àquela famosa reflexão, onde posso melhorar?
DELTA	O Estágio Supervisionado constrói de forma instintiva uma postura reflexiva, uma vez que, ao ingressarmos no nosso campo de estágio, os procedimentos adotados e as expectativas de trabalho vão espontaneamente provendo episódios que provocam o nosso olhar crítico-reflexivo. Essas ações despertam, a todo momento, independentemente do local em que possamos estar.
SIGMA	Caracterizo, então, o Estágio Supervisionado como ponte para a prática e a teoria estarem conectadas. A fim de que exista, de fato, essa ligação entre a teoria e prática necessita-se de uma

	prática reflexiva por parte dos docentes que ministram as disciplinas de estágio supervisionado.
ZETA	Em relação a esta disciplina, considero que ela produz impactos diretos em como o aluno/estagiário vê sua experiência e, portanto, com a construção da identidade profissional e pessoal do estagiário. Contudo, o estágio deve se articular por meio da observância destes princípios, devendo pautar-se em uma proposta que tenha como base uma discussão reflexiva acerca da prática docente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados empíricos do estudo (2018) e retirado do Memorial de Formação.

A visão de estágio dos alunos-professores, sujeitos de nossa pesquisa, ainda não supera a compreensão de estágio como momento de prática, pautada numa visão técnica e/ou prática do ensino, para a necessidade do planejamento e da sua flexibilidade frente à realidade concreta das práticas desenvolvidas na escola campo de estágio. Assim, percebemos nos relatos dos alunos-professores um direcionamento para uma postura técnica e prática.

Em seu relato, o interlocutor Zeta aborda sobre a identidade profissional, pois acredita que o estágio pode contribuir para a sua formação, que não se esgota com a formação inicial, mas continua investindo em seu processo formativo durante toda a trajetória do professor. Relata, também, que o estágio deve ter uma proposta articulada com a reflexão da prática docente. Percebemos que o interlocutor tem uma visão do estágio como formação da identidade profissional e como espaço para a reflexão da própria profissão. Neste caso, parece que o interlocutor não vê o estágio restrito à dimensão técnica, pois, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 37), “[...] o exercício de qualquer profissão é técnico. No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam”, pois para a sua transformação faz-se necessária a reflexão crítica, que oferece elementos para que se opere a desejada transformação.

Para Liberali (2008), a reflexão crítica está intimamente ligada à transformação da realidade, em sintonia com o que o professor ou futuro professor pensa suas atividades em sala de aula, a fim de transformá-las para um maior redimensionamento do processo de ensino e aprendizagem. O interlocutor Zeta refere-se ao estágio como uma proposta de reflexão da prática docente. Concebe que essa reflexão é importante para que o professor em formação possa buscar meios mais favoráveis para desenvolver sua prática em sala de aula, através do processo de reflexão. Porém, as reflexões técnica e prática foram as que mais se revelaram nos relatos dos interlocutores, como se encontram caracterizadas ao longo da processualidade analítica.

Os interlocutores Sigma e Beta abordam, em seus relatos, sobre a prática da reflexão por parte dos docentes. Inclusive essa reflexão contribui para que os professores possam rever e ressignificar a prática docente. O interlocutor Sigma versa, também, em torno do estágio como ponte para a prática e para a teoria estarem articuladas. Na sua concepção de estágio há um entrelaçamento entre teoria e prática, de forma que a teoria ilumina a prática.

Quanto a este aspecto, mencionamos Pimenta e Lima (2006) que abordam sobre a questão da aproximação da realidade na universidade com a escola campo de estágio. Os interlocutores sabem que essa aproximação é importante, pois ao relatarem sobre a relação teoria e prática nos cursos de formação de professores, muitas vezes, priorizam o conhecimento teórico, mas um conhecimento distante de uma realidade prática, que não interage com a mesma.

A interlocutora Delta relata, igualmente, sobre o Estágio Supervisionado como favorecedor da construção de uma postura reflexiva. Todos os interlocutores mencionaram acerca da importância do estágio compreender a reflexão da prática docente. A interlocutora Alfa relata sua concepção de estágio na condição de momento em que recorre ao conhecimento adquirido na formação inicial, para auxiliar na busca de respostas para questões da prática. Esse aspecto nos conduz a afirmar que a interlocutora vê o estágio articulado com os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso de formação de professores, pois tem consciência de que o conhecimento teórico contribui para a solução de muitos problemas da prática docente. Portanto, o estágio é compreendido como espaço que sedimenta uma reflexão, que oportuniza a relação teoria e prática, visto que a prática carece de fundamentos teóricos que subsidiem a tomada de decisão, enquanto a teoria é alimentada pela prática.

Corroborando a visão de estágio da interlocutora Alfa, citamos a afirmação de Pimenta (2002) de que a prática não fala por si mesma, devendo existir uma relação com a teoria. A interlocutora reconhece a importância que a teoria tem para a sua formação, pois a mesma pode subsidiar questões que ampliam a percepção das problemáticas presentes na prática docente. Portanto, a interlocutora tem uma concepção de estágio como dispositivo que articula a teoria e a prática, ou seja, os conhecimentos do curso de formação com a prática desenvolvida na escola campo de estágio.

Nesta subcategoria, constatamos que todos os interlocutores têm uma concepção de estágio como reflexão da prática docente. Ao mesmo tempo sabem que, refletindo sobre a prática com auxílio da teoria, podem optar pelos meios para o desenvolvimento de uma ação que atenda aos contextos concretos da sala de aula.

4.2 Categoria 2 - Ações Formativas no Estágio Supervisionado

Compreender as ações formativas desenvolvidas tanto na academia como na escola campo de estágio implica conceber o estágio supervisionado como um espaço de aprendizagens, na formação de um profissional da área da educação, para uma realidade concreta. Assim, os professores ou futuros professores na escola, particularmente na sala de aula, sempre em conexão com os contextos sociais, tanto da escola como dos alunos, refletem sobre o seu fazer docente, a partir das necessidades concretas da escola campo de estágio.

Diante dessa realidade, é importante ressaltar que o Estágio Supervisionado é um espaço de aprendizagens significativas, pois o estagiário tem a oportunidade de buscar ferramentas tanto práticas quanto os elementos teóricos que possam favorecer suas ações na perspectiva da qualidade social de seu trabalho, gerando e atualizando suas aprendizagens. Dessa forma, desenvolve atitudes de responsabilidade para com a escola e com seus alunos. Pensar o estágio, nessa perspectiva, é não estar indiferente às situações complexas que ocorrem na sala de aula na escola campo de estágio. Por isso, nesta subcategoria abordamos, a partir dos relatos dos alunos-professores, sujeitos de nossa pesquisa, acerca das ações que foram desenvolvidas na academia, ou seja, no tempo universidade e as que foram desenvolvidas na escola campo de estágio, no desenvolvimento do componente curricular estágio supervisionado na formação inicial no Curso de Pedagogia da instituição investigada, como detalhamos a seguir.

4.2.1 Subcategoria 2.1 - Ações formativas na sala de aula da academia

A formação inicial representa importante etapa da vida dos alunos-professores que estão começando a compreender a dinâmica da sala de aula. Por isso, a razão da relevância da reflexão na formação, aborda a questão do professor que pensa a sua prática, que desenvolve ações voltadas para essa reflexão.

Nóvoa (1995, 2000) ressalta que o foco da formação inicial não deve ser meramente acadêmico, mas deve ser também profissional, de modo que articule os conhecimentos aprendidos nos cursos de formação com as práticas desenvolvidas pelos estagiários na escola campo de estágio. Não devemos acreditar que uma formação que apenas priorize conhecimentos teóricos em detrimento da prática, seja a mais adequada para suprir as demandas da sociedade, mas também não devemos cair na ingenuidade de pensar que a prática não carece da teoria para sua compreensão e reelaboração. Assim, as ações desenvolvidas na disciplina Estágio Supervisionado IV, foco de nossa investigação, devem

ser fundamentadas quanto ao nível teórico, pois a teoria é que viabiliza a reflexão da/na prática, procurando estratégias para um bom desenvolvimento do ensino e para a aprendizagem em sala de aula.

Por isso, sabendo da importância que o conhecimento teórico, adquirido nos cursos de formação inicial, tem para a prática, é que discutimos e analisamos relatos de alunos-professores, sujeitos de nossa pesquisa, sobre as ações que foram desenvolvidas no componente curricular de estágio supervisionado, no tempo em que permaneceram na academia e no tempo em que permaneceram na escola campo de estágio. Nessa perspectiva, na categoria que vem a seguir, caracterizamos os tipos de reflexão que são evidenciadas, conforme consta no Quadro 05, mostrando os relatos dos alunos-professores sobre as ações formativas que desenvolveram na sala de aula da academia, no curso de formação:

Quadro 05 - Ações formativas da sala de aula da academia

INTERLOCUTORES DA PESQUISA	RELATO DOS INTERLOCUTORES
ALFA	O tempo em sala de aula para a disciplina de Estágio Supervisionado, embora tenha um bom planejamento, na prática deixou a desejar. Não focamos discussões suficientes para que me sentisse preparada teoricamente a desenvolver as observações e regências durante a atuação no campo. Precisei procurar embasamento através de outras leituras que faltaram durante o tempo em sala de aula na Universidade.
BETA	Embora levando em consideração a pouca duração das disciplinas e da prática do estágio, percebe-se que durante a mesma, pouco se reflete sobre a prática do estágio enquanto docente, dentro dessas escolas. Apesar dos esforços dos professores de disciplinas de estágio, ficou evidenciado que ainda precisa melhorar bastante, pois, na maioria dos estágios, os professores não estão levando o aluno a refletir sobre sua prática no estágio.
DELTA	Embora, na sala de aula da disciplina de Estágio Supervisionado IV, as oportunidades de confrontar e analisar criticamente as ações reflexivas sejam insuficientes, devido a carga horária limitada, convenientemente a maneira de pensar o que se faz e como se faz o processo educativo são analisados oportunamente a fim de problematizar a utilização e as estruturas que envolvem as ações que tornam consciente os sujeitos, e as possibilidades de conscientização que levem a emancipação.
GAMA	[...]. Assim, as ações de reflexão crítica iniciaram antes de adentrar a sala de aula da disciplina de Estágio Supervisionado IV, porque planejar e executar as ações no campo de estágio supervisionado são complexas e requer bastante estudo, dedicação. Desta forma as ações de reflexão críticas presentes durante a disciplina de Estágio Supervisionado IV, não foram

	construídas para a execução das ações da prática docente que é apenas a atuação do Pedagogo em sala de aula.
SIGMA	Os momentos de reflexão crítica na sala de aula, na disciplina de estágio é algo complexo de falar. Durante a disciplina de Estágio IV, os momentos de conversas sobre as ações a serem executadas na disciplina foram curtos e reduzidos a entendermos que locais poderíamos, nós, estudantes do turno da noite, estagiar. Não houve momentos ainda para discussões de textos ou conhecimentos prévios que pudéssemos ter obtido reflexões críticas daquilo que se deve esperar.
ZETA	Em sala de aula, enquanto aluno da disciplina de Estágio Supervisionado, observo uma carência (para não dizer inexistência) de momentos nos quais se fizesse pensar sobre esse processo de reflexão de modo consciente. Para mim, essa carência tem consequências também no período de regência do estágio. Neste momento, muitas das ações tomadas foram mais resultados de experiências anteriores minhas do que da disciplina propriamente dita. Então, a construção da reflexão tem ocorrido de modo escasso.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados empíricos do estudo (2018) e retirado do Memorial de Formação.

As ações desenvolvidas em sala de aula da academia, no componente curricular Estágio Supervisionado IV, não contribuíram significativamente para a produção de conhecimentos acerca do processo de ensino/aprendizagem, em conexão com a escola campo de estágio. Como podemos observar nos relatos, a interlocutora Alfa diz que, embora a disciplina de estágio tenha um bom planejamento, deixa a desejar em relação às questões da prática e ainda relata que as leituras teóricas foram insuficientes para subsidiar a prática desenvolvida no estágio na escola campo.

A interlocutora Beta relata que pouco se reflete sobre a prática desenvolvida na escola campo de estágio no contexto da academia e que, apesar dos esforços dos professores formadores, esse componente curricular precisa melhorar bastante, pois os professores não estão levando os alunos a pensarem a realidade da prática desenvolvida na sala de aula da escola campo de estágio. Do mesmo modo, a interlocutora Gama, também afirma que as ações de formação, relativas ao tempo que permaneceram na academia, não foram construídas em uma relação com a prática docente desenvolvida em sala de aula na escola campo.

Em consonância com Mendes e Maciel (2014), um profissional deve partir da análise de sua prática e, conseqüentemente, o aluno-professor em processo de formação inicial, deve buscar subsidiar sua prática nas ações formativas que são desenvolvidas na sala de aula da academia, no Estágio Supervisionado IV com base nessa análise. É muito importante que os estagiários busquem auxílio nos conhecimentos teóricos e nas ações formativas desenvolvidas em conjunto com os professores formadores, pois os conhecimentos e discussões teóricas são

fundamentais no processo de formação inicial, para que os futuros professores possam adentrar o ambiente de sala de aula, na escola campo de estágio, como muito mais autonomia e segurança.

A interlocutora Delta relata que, embora sejam insuficientes, no componente estágio supervisionado, há oportunidades de confronto e análise das ações, existe espaço de análise do processo educativo a fim de problematizá-lo. Da mesma forma, os interlocutores Sigma e Zeta afirmam, respectivamente, sobre os momentos de conversas nas ações formativas que foram curtos e reduzidos, e sobre a escassez de momentos formativos para discussão de textos que instigassem a reflexão crítica, aspectos que denotam carências de reflexão de modo consciente.

Com base nos relatos dos interlocutores, percebemos que o componente curricular Estágio Supervisionado IV não oferece subsídios suficientes no que tange as ações formativas no contexto acadêmico, que possam subsidiar o desenvolvimento da prática na escola campo de estágio, pois as ações formativas não estão centradas nas necessidades da prática. Todos os interlocutores abordaram que as ações formativas desenvolvidas nesse componente curricular de estágio deveriam instigar um pensamento reflexivo crítico para a transformação da realidade. Portanto, compreendemos que as ações formativas proporcionadas no estágio supervisionado no tempo academia, embora sejam bem planejadas, como afirma Alfa, não possuem como elemento central a prática, preparando melhor o estagiário para desenvolver as observações e as regências na escola campo de estágio.

Beta e Delta justificam que essas ações formativas desenvolvidas no tempo academia têm curta duração e, em razão do pouco tempo, deixaram a desejar, pois pouco contribuem para o desenvolvimento da prática de estágio na escola campo. Assim, o processo educativo não é problematizado de forma suficiente nas ações formativas desenvolvidas na sala de aula da academia, de forma que não proporcionam aos professores em formação a consciência sobre os processos e autonomia para a ação, com vistas à transformação das realidades.

Liberali (2008, p. 29) refere que Schön (1992) foi um dos autores que “[...] preocupou-se em ligar o conceito de reflexão à ação”. Uma formação inicial que não oportuniza momentos de reflexão na/sobre ação, conseqüentemente forma professores desprovidos da necessária autonomia para dar conta das demandas docentes. Os alunos-professores, sujeitos da pesquisa, sentiram a necessidade de ações formativas voltadas para a prática. A disciplina de estágio não oportunizou esses momentos reflexivos ou se o fez foi de forma reduzida, o que implicou na prática dos estagiários na escola campo e no seu futuro profissional.

O relato de Gama mostra que as ações formativas necessárias ao desenvolvimento do estágio na escola campo não foram concretamente desenvolvidas por esse componente curricular no tempo academia. Afirma que foram iniciadas bem antes do início do estágio, o que presumimos serem provenientes das necessidades sentidas pela professora em formação diante da complexidade da prática, carecendo, ainda, de bastante estudo. Na sequência, afirma que as ações formativas desenvolvidas no tempo academia não estavam relacionadas à execução das ações na prática, no campo de estágio.

Reforçando a afirmação de Gama, Sigma diz que as ações formativas que colocam em evidência a prática desenvolvida na escola campo de estágio, foram curtas e reduzidas. Zeta fala da inexistência de ações formativas que favorecessem a reflexão consciente, o que acarretou consequências negativas para o período de regência.

Portanto, reafirmamos acerca da necessidade de que as ações formativas desse componente curricular estejam relacionadas com a prática desenvolvida no campo de estágio. Essa ausência de ações formativas não concorre para a promoção de reflexão do que acontece no campo de estágio, deixa marcas negativas no que concerne à formação de profissionais críticos e autônomos, visto que essa prática deve ser fundamentada com o conhecimento construído, que, por sua vez, não deve andar isolado da realidade, mas juntos devem desenvolver no estagiário uma vontade de continuar aprendendo, de continuar buscando alternativas para a prática docente.

4.2.2 Subcategoria 2.2 - Ações formativas na sala de aula da escola campo de estágio

As ações formativas desenvolvidas na sala de aula da escola campo de estágio têm como objetivo favorecer atitudes de responsabilidade e autonomia crescente dos estagiários para com o trabalho docente. Sabemos que a formação no contexto do estágio supervisionado perspectiva atender as necessidades do trabalho desenvolvido pelo estagiário na sala de aula, ou seja, o sentido do estágio, enquanto espaço formativo que sedimenta uma reflexão, está na fundamentação teórico-metodológica que sustenta as ações desenvolvidas pelo futuro professor na escola campo de estágio.

Embora a formação docente não se esgote com a finalização do curso de formação inicial, ou seja, mesmo assim o aluno-professor ao concluir a graduação não esgota suas necessidades formativas, quando as ações reflexivas desenvolvidas na escola campo de estágio são voltadas para o trabalho docente, tendo em vista que esse aluno-professor reflete acerca das estratégias disponíveis, favorecendo a tomada de decisão e contribuindo tanto para

a sua formação quanto para bons resultados no processo de ensino e aprendizagem. O quadro, que segue, mostra os relatos dos alunos professores sobre as ações formativas que foram desenvolvidas na escola campo de estágio, como é possível perceber ao longo desse conjunto de narrativas.

Quadro 06 - Ações formativas da sala de aula da escola campo de estágio

INTERLOCUTORES DA PESQUISA	RELATO DOS INTERLOCUTORES
ALFA	Senti que somente após me adequar ao ambiente da escola e criar um relacionamento mais aproximado com a professora titular da sala foi possível desenvolver um planejamento mais dinâmico e criativo, o que chamaria de ‘quebrar o gelo’. Mesmo a professora orientadora da Universidade tendo visitado a escola e feito uma apresentação, a brevidade com que ocorreu não foi suficiente para abrir o espaço inicial para minha atuação como estagiária, no entanto não impediu que posteriormente esse espaço fosse liberado e me deixado totalmente à vontade para desenvolver a prática docente dentro da sala de aula na escola.
BETA	Na escola campo de estágio, a reflexão crítica sobre a prática torna-se ainda menos evidente, tendo em vista que os professores, por ter uma jornada exaustiva de trabalho, encontram-se cansados e agindo de forma mecânica. Não podemos os culpar por sua falta de criticidade sobre a sua prática docente, porém não podemos o eximir de suas ‘obrigações’ enquanto docentes, que vivenciam as mais diversas situações no dia a dia.
DELTA	[...]. Já no campo de estágio, o feedback negativo ou positivo dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem serve como um termômetro para o pensar crítico e reflexivo. Pois, essa percepção ajuda o entrelaçamento entre a teoria, a prática e a realidade de aprendizagem de cada sujeito, logo essa consciência de envolvimento de cada um, torna o processo com mais chances de compreensão dos fatos levando a reflexão com maior autonomia.
GAMA	As ações de reflexão se ampliaram na escola campo de estágio, por perceber que coloquei em prática a reprodução de práticas pedagógicas, tão veemente combatida por muitos docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, pois a disciplina de Estágio Supervisionado IV não nos habilita para o chão da sala de aula. Tive que buscar artigos, sites, vídeos aulas para melhor compreensão da dinâmica da regência, dialogar com outros discentes e tentar executar o que fora planejado, sempre pensando após como, o que poderia me fazer compreender.
SIGMA	Na escola onde se executa o estágio, por outro lado, já consigo ter essa prática de reflexão crítica mais profunda. Ao fazer a avaliação diagnóstica de início já obtemos um olhar crítico. Saber as necessidades de cada um da turma de alfabetização na EJA é um ponto crucial. Após isso, pensar em todo um cronograma e metodologia para que os aprendizes estejam

	conectados com o aprendizado, suprimindo todas as necessidades em um processo gradativo.
ZETA	Eu havia preparado uma aula a ser ministrada em um dia de estágio, uma aula bem planejada acreditava eu. Nada poderia dar errado, seria uma ótima aula! A aula seria expositiva, usaria o datashow, mostraria imagens e até os questionamentos a serem feitos tinha sido planejado. Mas na hora 'H' o Datashow não funcionou e todo planejamento caiu por terra e o que se passava na minha cabeça era 'o que fazer agora?'

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados empíricos do estudo (2018), retirados do Memorial de Formação.

Tecendo nosso olhar analítico, constatamos que a interlocutora Alfa relata que, após criar um relacionamento mais próximo com a professora titular da escola campo de estágio, desenvolveu um planejamento mais dinâmico e criativo. Percebemos no relato da estagiária a ausência de apoio da professora supervisora de estágio da UFPI, pois, como descreve, sua presença na escola foi tão breve que não favoreceu a ambientação dos estagiários e, conseqüentemente, não favoreceu reflexões e aprendizagens no campo de estágio, além do fato de que os estagiários, com a ausência da professora-supervisora, não asseguram um apoio profissional no sentido de trabalhar/contornar as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das ações propostas. Depreendemos deste relato que a interlocutora percebeu a importância de uma relação mais próxima com a professora experiente, a professora do campo de estágio, que ofereceu elementos para compreender melhor o espaço e o ambiente escolar, especificamente a sala de aula, desenvolvendo ações que, simultaneamente, favoreceram a própria formação e a aprendizagem das crianças.

Para ressaltar quanto ao aprendizado na relação do estagiário com o professor titular da escola campo de estágio, ou seja, com o professor experiente, Brito (2011, p. 49) afirma que, “[...] a relação entre os estagiários e os professores experientes pressupõe a abertura para o diálogo, para a partilha de experiências [...]”. A interlocutora Alfa sentiu-se mais segura para desenvolver seus planejamentos porque estabeleceu, com a referida professora, um espaço de diálogo, promovendo reflexões importantes para a tomada de decisão acerca da prática. No entendimento de que a professora do campo de estágio é quem melhor conhece os seus alunos, seus sucessos e problemas de aprendizagem, soube orientar, competentemente, as ações do estagiário. Assim, comporta afirmar que, segundo o relato de Alfa, a reflexão com base na prática para tornar a aula mais dinâmica e criativa, a partir das experiências vivenciadas em parceria com o professor do campo de estágio, existiu no contexto da escola campo de estágio e foi significativa para o processo de formação inicial.

A interlocutora Delta afirma que as ações formativas na escola cenário do Estágio Supervisionado ofereceram um feedback positivo ou negativo acerca da prática desenvolvida. Relata que, no campo de estágio, o feedback dos atores envolvidos favorece a reflexão no sentido de o aluno-professor pensar sobre os acertos e erros no processo, sobre o desenvolvimento da ação docente, e, ainda, em relação à fase teórica que fundamenta a prática desenvolvida, fornecendo elementos importantes, ou seja, com base em como foi desenvolvida a prática fornece elementos importantes para a compreensão dos fatos ocorrido na prática docente. Esse movimento de refletir acerca dos resultados alcançados com a ação docente viabilizou a regulação do processo, ao tempo em que promove a autonomia junto aos professores em formação.

O interlocutor Sigma também relatou que na escola campo de estágio consegue vivenciar a prática da reflexão mais profunda. O diagnóstico da realidade fornece elementos para a tomada de decisão quanto aos aspectos metodológicos e quanto à organização do tempo para a garantia das aprendizagens, favorecendo a produção de conhecimento pelo estagiário. A partir dos relatos de Alfa, Delta e Sigma, podemos inferir que o estágio configura espaço de produção de experiências diferenciadas pelos alunos-professores, a depender do seu desenvolvimento no campo de estágio ou da relação estabelecida entre o aluno-professor com o professor do campo de estágio, bem como da própria experiência desse professor.

O estágio como espaço de aprendizagens da profissão docente que sedimenta o processo reflexivo, foi evidenciado no relato desses interlocutores, pois registram que vivenciaram, nas suas práticas de estágio, momentos de aprendizagem da profissão docente, seja na relação com os professores mais experientes, seja na prática de reflexão com base no diagnóstico da realidade ou a partir do feedback dos atores envolvidos. Assim, as ações formativas na escola campo de estágio, para esses interlocutores (Alfa, Delta e Sigma), produziram momentos de reflexão acerca da prática docente, possibilitando agir para a resolução dos problemas que possam surgir na escola e na sala de aula.

De forma oposta, os interlocutores Beta, Gama e Zeta afirmam que as ações formativas desenvolvidas ao longo do estágio na escola campo não favoreceram a necessária reflexão, a reflexão por eles almejada. Nesse sentido, a interlocutora Beta relatou que a reflexão se tornou menos evidente na escola campo. Justifica sua ausência em consequência da exaustiva jornada de trabalho dos professores, em razão da forma mecânica de agir do professor, tendo em vista que a este falta tempo para pensar na/sobre a ação desenvolvida. Pimenta (2005), contestando essa forma mecânica da ação no estágio supervisionado, destaca

que seu propósito deve ser o de favorecer um projeto humano emancipatório. Assim, a forma mecânica, que, muitas vezes, vigora nos estágios não sedimenta esse espaço como formativo, visto que, para formar professores autônomos, que superem o modelo reprodutivista, a exigência e a recomendação é que a estes sejam proporcionados espaços para reflexão crítica das situações vivenciadas, para a tomada de decisão que possa favorecer a garantia das aprendizagens, ou seja, agir de acordo com as situações que ocorrem no ambiente da sala de aula, sempre tendo como fundamento a teoria para a tomada de decisão.

A interlocutora Gama relata que as ações de reflexão se ampliaram no tempo em que permaneceu na escola campo de estágio, após perceber que reproduzia práticas pedagógicas combatidas por muitos docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Entretanto, afirma que este componente curricular não habilita o estagiário para o chão da sala de aula. A compreensão que emerge é que a interlocutora afirma que não se sentiu apoiada para o desenvolvimento da prática na escola campo de estágio, tanto é verdade que foi em busca de auxílio, para desenvolver sua prática no estágio, em artigos, sites e vídeo-aulas, para uma melhor compreensão da dinâmica da sala de aula, além do diálogo com os estagiários parceiros. Assim, também, é possível compreender que a ausência do professor supervisor de estágio da UFPI ficou evidenciada na lacuna sentida pela interlocutora, no desenvolvimento do estágio, pelo fato de não contar com essa parceria para o estabelecimento do diálogo sobre a prática.

Quanto ao interlocutor Zeta, relatou a dificuldade que vivenciou ao executar uma aula bem planejada, no que diz respeito a questionamentos sobre as situações vivenciadas. A orientação do supervisor do estágio quanto à flexibilização do planejamento teria sido importante para o estagiário que diz ter se sentido desorientado com a situação: “o que fazer agora?” A ideia do estagiário de que nada poderia dar errado, deveria ter sido desconstruída, pois a realidade é sempre mais dinâmica e as situações em sala de aula assumem contornos que, muitas vezes, fogem do planejado. Portanto, o futuro professor precisa de preparação para encontrar os caminhos possíveis frente ao caos, que momentaneamente pode vir a se instalar.

De acordo com os relatos de Beta, Gama e Zeta não foram viabilizados espaços formativos para que as experiências fossem socializadas, com a promoção de uma postura reflexiva das práticas vivenciadas na escola campo de estágio, em confronto com teoria, sempre produzindo aprendizagens significativas quando o estagiário, diante das alternativas, escolher seus próprios caminhos para a solução das problemáticas surgidas. Para tanto, a unidade teoria e prática deve ser presente no desenvolvimento do estágio, superando a prática

mecânica e reprodutivista mediante a proposição de uma prática docente autônoma, levando em conta a ideia de teoria e prática como campos opostos ou justapostos.

De fato, de acordo com Pimenta e Lima (2017), o estágio, por vezes, é identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Por isso, os interlocutores relatam a dificuldade que sentiram na prática do estágio, pois, em razão da não oportunização de uma reflexão crítica sobre essa prática, não buscaram apoio na teoria para a construção de alternativas. Sendo assim, ressaltamos a importância da relação indissociável teoria e prática para que se formem profissionais reflexivos nos cursos de formação inicial de professores, visto que, segundo Pimenta (2002), o conceito de práxis é de extrema relevância no contexto da formação desses profissionais.

4.3 Categoria 3 - Tipos de reflexão no Estágio Supervisionado

Para caracterizar os tipos de reflexão oportunizadas no desenvolvimento do Estágio Supervisionado, no entorno de suas ações formativas, recorreremos ao memorial dos interlocutores. Alertamos que as ações formativas desenvolvidas nesse componente curricular resultam das concepções que as fundamentam, diante do entendimento de que toda prática tem subjacente uma teoria que a sustenta.

Assim, se o estágio é visto como imitação de modelos ou como momento da prática desvinculado da teoria, impede a reflexão dos contextos reais de ensino nas ações formativas que são desenvolvidas na academia e/ou na escola campo de estágio. Por isso, ao caracterizar o tipo ou os tipos de reflexão presentes no espaço formativo do Estágio Supervisionado, consequentemente, estamos desvelando as concepções que fundamentam essas ações formativas.

Se de um lado torna-se relevante a identificação, nos relatos dos alunos-professores, de qual tipo de reflexão foi desenvolvida no estágio supervisionado, para que compreendamos que a reflexão técnica e/ou prática não favorece a transformação da realidade, de outro lado não proporciona alternativas para mudanças ou mediações em suas atividades na sala de aula no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado e não contribui na promoção da formação de um profissional reflexivo-crítico.

Evidenciamos, desse modo, que é na reflexão crítica da prática que encontramos subsídios para uma tomada de decisão alicerçada nas necessidades que emergem do contexto escolar real, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia profissional, favorecendo aprendizagens no processo formativo docente no sentido de desenvolver uma

consciência crítica acerca da realidade concreta na qual a escola se insere e na qual a própria prática pedagógica acontece, além das possibilidades de ação que permeiam essa realidade em discussão.

4.3.1 Subcategoria 3.1 - Reflexão técnica

A reflexão técnica, dada sua natureza, baseia-se na mera aplicação de teorias em sala de aula, esperando que estas resolvam as situações complexas de ensino e de aprendizagem, ou seja, esse tipo de reflexão está baseado em padrões fixos. Com a aplicação das fórmulas e das teorias na sala de aula, espera que os alunos respondam satisfatoriamente a essa prática, no atendimento às situações de ensino a que estão expostos, de acordo com um certo padrão. Essa realidade representa um problema, posto que as situações de sala de aula não são únicas, mas se revelam diversificadas e marcadas pela complexidade que é peculiar a esse segmento.

O Quadro 07 mostra os relatos dos alunos-professores, em situações vivenciadas no espaço formativo, objeto do nosso estudo, seja em relação às ações formativas desenvolvidas no contexto da academia seja no contexto da escola campo de estágio, em que as reflexões oportunizadas se limitam aos aspectos técnicos relativos ao estágio supervisionado.

Quadro 07 - Reflexão técnica no Estágio Supervisionado

INTERLOCUTORES DA PESQUISA	RELATO DOS INTERLOCUTORES
ALFA	Quando iniciamos a formação focamos em muitas teorias [...]. Não focamos discussões suficientes para que nos sentíssemos preparadas [...]. Enquanto estudantes ainda temos uma falha na nossa preparação para atuação no campo, debatemos por muitas vezes questões burocráticas e mesmo ao trabalhar algumas leituras, não aproveitamos para fazer um planejamento mais discutido entre colegas e professores, então deixamos passar a oportunidade de desenvolver ideias que nos ajudariam quando nos encontramos no ambiente escolar.
BETA	Eu como aluna sinto que deixo a desejar em alguns momentos sobre esse refletir criticamente minhas aprendizagens, embora o esforço seja recorrente, algumas situações de aprendizagem são tão corriqueiras, que termino reproduzindo mecanicamente. [...] o estudante de pedagogia, termina por vezes também agindo mecanicamente com relação ao estágio, quando não apenas o exercendo para cumprir carga horária na universidade. [...] por ter uma jornada exaustiva de trabalho, encontram-se cansados e agindo de forma mecânica (os professores da escola campo de estágio).
DELTA	[...] a maneira de pensar o que se faz e como se faz o processo educativo são analisados oportunamente [...].

GAMA	Durante a disciplina de estágio supervisionado tivemos poucos encontros em que foram abordados como eram ministradas as aulas no estágio, desde o planejamento, passando por postura profissional, atividades, recursos, etc.
SIGMA	Muitas vezes recorri aos livros e apostilas para tentar buscar algo que solucionasse os impasses que encontrava na prática como, entender que um aluno que não está acompanhando a turma nem sempre tem algum problema de aprendizagem, mas apenas a metodologia do professor que não está facilitando o aprendizado desse aluno.
ZETA	Retomando a minha experiência, notei uma carência enorme em relação a discussões das minhas atividades no contexto da escola por parte do professor formador.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados empíricos do estudo (2018) e retirado do Memorial de Formação.

No contexto narrativo dos presentes relatos, percebemos que os interlocutores da pesquisa, embora tenham uma concepção de estágio como espaço de aprendizagens e, por vezes, indiquem a necessidade da reflexão crítica da prática, como evidenciado por alguns interlocutores, na prática ocorre um ensino de forma mecânica, sem pensar as condições existentes para a garantia da aprendizagem, portanto, ocorre a reprodução de modelos de ensino não contextualizados que resultam em uma perspectiva técnica de ensino, ou seja, utiliza a técnica pela técnica.

A reflexão técnica centra-se no conjunto de conhecimentos técnicos sobre o como fazer, reduz a reflexão aos meios e às técnicas e ao seu uso e, caso o professor os utilizem adequadamente, conseqüentemente os resultados serão satisfatórios. No relato de Delta, verificamos que a reflexão envolve o quê e o como fazer. Não há vinculação com o contexto social, com as necessidades e as possibilidades dos sujeitos envolvidos, assumindo a reflexão técnica a condição de neutralidade. Falta, neste caso, a perspectiva política ou a intencionalidade em torno da ação realizada.

Pimenta e Lima (2004, p. 35) afirmam que “[...] a prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns de ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias”. Segundo as autoras, o ensino e os alunos, de acordo com o modo tradicional de concebermos o processo de ensino e de aprendizagem, são imutáveis, ou seja, esse modo ultrapassado não considera os contextos e as situações reais de ensino nas escolas que têm se revelado cada vez mais complexos, levando, conseqüentemente, a um ensino mecânico e reproduzidor do conhecimento, centrado no fazer, sendo as técnicas consideradas universais.

Podemos ressaltar que o tipo de reflexão técnica está presente nos relatos dos interlocutores, em relação às práticas desenvolvidas no Estágio supervisionado, em várias situações, com ênfase nas questões burocráticas e no uso de técnicas de ensino de forma mecânica. Assim, a interlocutora Alfa afirma que no início da formação foram muitas as teorias desvinculadas da realidade concreta, que não oportunizaram o preparo suficiente para realizar as mediações necessárias no contexto real. Além das discussões não serem suficientes, a interlocutora diz que a ênfase das ações formativas na academia são vistas com mais frequência nas questões burocráticas e que faltou o pensar coletivo que pudesse contribuir com a produção de ideias que ajudariam nas práticas a serem desenvolvidas no ambiente escolar, ou mesmo, presumimos que o pensar coletivo produziria nos estagiários autonomia para pensar os seus contextos reais de estágio, quando inseridos na escola campo dessa prática formativa.

Por sua vez a interlocutora Beta afirma utilizar mecanicamente as técnicas. Portanto, declara que, como aluna deixa a desejar, em alguns momentos, sobre esse refletir criticamente sobre a sua ação, sendo que o seu fazer, por vezes mecânico, pressupõe a escolha da técnica pela técnica. Mais preocupante é afirmar que, muitas vezes, o que interessa é o cumprimento da carga horária do estágio. Indagamos, nesta situação, qual lugar ocupa a aprendizagem do ser professor no estágio supervisionado?

O que descreve a interlocutora Alfa só confirma a realidade ainda muito arraigada, em grande parte dos cursos de formação de professores, de que a prioridade aponta para os conhecimentos teóricos. Estes é que fazem a diferença na formação, ou seja, o fato de que apenas a teoria capacita o profissional à realização de um bom trabalho em sala de aula. Pensar uma formação inicial de professores nesta perspectiva é não compreender que a teoria, de forma isolada, não produz aprendizagens no contexto escolar, mas deve fundamentar as escolhas da prática. Além disso, a prática necessita ser contextualizada e a reflexão crítica sobre a prática mostra-se relevante para que o aluno-professor possa fazer as mediações necessárias da teoria para uma dada realidade e, conseqüentemente, tenha sucesso em seus propósitos em sala de aula da escola campo de estágio. A teoria sem a prática não assume significado para o futuro professor em formação inicial.

Essa forma técnica de pensar o ensino, em que os conhecimentos teóricos prevalecem em detrimento das aprendizagens que a prática docente pode revelar, mostra que a formação inicial e o estágio supervisionado podem não contribuir para a formação de um professor reflexivo crítico. Liberali (2008) afirma que o professor que reflete tecnicamente procura buscar na teoria a resposta para seus problemas em sala de aula, sem as mediações necessárias

ao contexto determinado. Mostra, ainda, que pensar as necessidades da prática sem uma fundamentação teórica que possa apontar caminhos, restringe a reflexão ao empírico, nega toda a dimensão teórica da formação inicial, confirmando a expressão popular de que “na prática a teoria é outra”.

Portanto, o que a interlocutora Alfa demonstra em seu relato é que a formação inicial e, especificamente, as disciplinas de estágio são por demais teóricas, não vinculam discussões acadêmicas com aquelas que, porventura, possam ocorrer no ambiente da sala de aula, e, mesmo que ao longo do curso a prática seja exigida como componente curricular de formação, não é perceptível a articulação teoria/prática. Os alunos professores, no desenvolvimento dos estágios, são os porta-vozes na academia das discussões e conflitos que acontecem na escola campo de estágio, contribuindo os conhecimentos teóricos para compreensão da realidade, embora as mediações teoria/prática sejam necessárias.

Do mesmo modo, a interlocutora Gama relata que a disciplina de estágio promoveu poucos encontros e, nesses poucos, foram abordados o planejamento, a postura profissional, as atividades e os recursos, centrados na dimensão técnica do trabalho docente. O interlocutor Sigma relata que recorreu a livros e apostilas para tentar resolver os problemas advindos da prática, confirmando o que nos diz Liberali (2008) em relação ao professor que reflete tecnicamente, pois procura as respostas para seus problemas e conflitos em sala de aula apenas em uma perspectiva teórica, sem uma reflexão crítica e uma contextualização da prática docente, como se fosse uma receita a ser operacionalizada.

O interlocutor Zeta também declara em seu relato que notou uma carência enorme em relação a discussões das suas atividades na escola campo de estágio, por parte do professor formador. Brito (2011) aborda essa questão, quando trata sobre a relação entre os estagiários e os professores mais experientes. Essa relação quando aberta ao diálogo pode gerar novos conhecimentos e aprendizagens para ambos, mas principalmente, para os estagiários, os quais se encontram em processo de formação inicial.

4.3.2 Subcategoria 3.2 - Reflexão prática

A formação inicial e, mais especificamente, o estágio supervisionado em uma perspectiva da reflexão prática contribuem favoravelmente para a formação de um profissional da educação que supere práticas baseadas na reflexão técnica, valorizando a dimensão prática no que diz respeito à prática pedagógica.

Quando valoriza a reflexão prática, a formação, especialmente no que diz respeito ao estágio supervisionado, analisa os problemas da prática docente pelo conhecimento da própria experiência profissional, sem uma busca da fundamentação teórica para a tomada de decisão. Centra, portanto, na resolução de problemas com base no conhecimento do senso comum resultante das experiências vividas numa perspectiva pragmática, voltada para a ação. Assim, quando surgem as situações conflituosas ou em que há necessidade de intervenção em função das não-aprendizagens no contexto da prática, são resolvidas a partir das experiências adquiridas, apropriando-se das formas de intervenção usualmente utilizadas, sem a perspectiva da reflexão crítica que possa oferecer uma base teórica com elementos para a transformação. Não estamos negando a importância dos saberes da experiência (TARDIF, 2002), mas, neste contexto, estamos chamando a atenção que a solução advinda da experiência pode não ter uma fundamentação teórica que justifique as opções adotadas nas soluções dos conflitos ou do fato das não aprendizagens.

Quanto à presença da reflexão da prática pela prática, no âmbito do estágio curricular supervisionado, o quadro a seguir traz relatos que revelam aspectos da formação inicial dos alunos-professores, sujeitos da pesquisa, no desenvolvimento desse componente curricular no Curso de Pedagogia, que nos levam a inferir a existência desse tipo de reflexão no contexto investigado, como veremos na continuidade desta seção analítica.

Quadro 08 - Reflexão prática no Estágio Supervisionado

INTERLOCUTORES DA PESQUISA	RELATOS DOS INTERLOCUTORES
ALFA	Quanto ao momento da aula, qualquer questionamento ou desatenção por parte dos alunos é sempre motivo de repensar a forma como ministrei a aula e os materiais que utilizei se estavam realmente adequados para aquela aula específica, de forma que me sirva como objeto de rever o meu planejamento.
BETA	Em se tratando de estágio, de vivências, não tem como não analisar nossas ações e de outros envolvidos no processo, desde professores a colegas de atividades, isso se faz presente porque analisamos o que vimos para não errar da mesma forma, ou para seguir como exemplo de melhoria. Assim como, também, estamos o tempo todo ligando as atividades a algum conhecimento adquirido na academia, sempre tentando articular estes às realidades que vivenciamos nesses estágios, aos desafios encontrados.
DELTA	O que devo ensinar não é algo que necessita de bula ou receita, mas de ações e reflexões que não limitem a prática de ensinar e aprender mediante a procedimentos prontos. Porque minhas experiências e questionamentos apontam para uma formação contínua, para prática reflexiva que não se limita, ao contrário, aspira a atualizações dos saberes disciplinares, didáticos e tecnológicos. [...] a maneira de pensar o que se faz e como se faz o processo educativo dizem

	respeito a aspectos que serão analisados oportunamente [...].
GAMA	Ao constatar a realidade da EJA vi que precisava muito mais do que os conhecimentos acadêmicos, precisava pôr em prática a empatia, entender que a metodologia aplicada para criança não pode ser a mesma utilizada com jovens e adultos.
SIGMA	Durante o estágio na escola busquei estar sempre melhorando as atividades que desenvolvi com os alunos, embora cada um tivesse uma necessidade específica, cada aula era um novo aprendizado, assim, cada vez mais o interesse de fazer com que a próxima aula fosse mais motivadora e atendesse às especificidades dos alunos.
ZETA	[...]. Sobre isso, tenho ciência que o processo de reflexão é complexo e não se reduz a uma tomada de ação por impulso. Significa pensar em todos os fatores que podem interferir nesta tomada de ação, que muitas vezes precisam ser realizados em pouquíssimo tempo. [...] muitas das ações envidadas foram resultantes de minhas experiências anteriores e não, exatamente, da disciplina em questão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados empíricos do estudo (2018) e retirado do Memorial de Formação.

Em relação aos relatos dos interlocutores elencados no quadro 08, a interlocutora Alfa diz que repensa a sua aula, ou seja, reflete acerca da prática desenvolvida sempre que há situações conflituosas envolvendo os alunos, bem como no que concerne aos materiais didáticos, que foram utilizados para uma aula específica, quanto a sua adequação. Porém, não há reflexões quanto ao que pode ser transformado a partir dos resultados alcançados, não é praxe refletir de forma crítica em relação a sua prática, apoiando-se na teoria para a sua transformação. Seu questionamento fica ao nível da prática pela prática.

A interlocutora Beta enfatiza que não tem como não analisar as ações desenvolvidas em se tratando do estágio e das vivências em sala de aula, tanto em relação as suas próprias práticas, quanto em relação às práticas desenvolvidas por outros sujeitos envolvidos. Essas reflexões em torno da prática desenvolvida pela interlocutora vão construindo sua experiência relativa aos acertos e erros, evitando incorrer no mesmo erro e da mesma forma. Resulta numa aprendizagem prática centrada no modelo de ensaio e erro. Essa prática, no contexto da formação de professores, precisa ser superada, pois, segundo Lima (2013), é papel dos professores assumir em seu protagonismo, revelando seu lado de profissionais responsáveis pela mediação dos processos de ensinar e de aprender. Demonstrar essa clareza compreensiva exige que suas práticas expressem suas concepções quanto ao que entendem por ensinar, aprender e avaliar, assumindo uma postura reflexiva crítica que problematize a realidade, requerendo, portanto, que tome decisões fundamentadas.

Portanto, a prática descrita por Beta, que tem por base o ensaio e erro, nega a associação das atividades da sala de aula a um campo de conhecimento adquirido na

academia, como assim é costume acontecer, segundo a interlocutora. Indagamos nas rodas de conversa, em relação à forma como utiliza os conhecimentos adquiridos na academia, se sua prática é fundamentada nesse modelo. Conforme observamos, é visível uma contradição no seu relato quanto à relação que estabelece entre teoria e prática, na mediação das aprendizagens.

Por sua vez, a interlocutora Delta afirma que sua prática não se limita a procedimentos prontos ou a receitas, não se limita à dimensão técnica, demonstrando ter consciência da necessidade de uma prática reflexiva que requer, conseqüentemente, uma formação contínua. Revela compreensão de que é necessário assumir a prática da formação contínua, que na nossa compreensão deve ter por base a prática. Afirma, nesse sentido, que a reflexão é a maneira de pensar acerca da ação realizada, evitando ou mesmo conscientizando-se de que não é produtivo reduzir reflexão à dimensão prática ou tão-somente à dimensão técnica, aspectos que foram discutidos e analisados na subcategoria anterior.

A interlocutora Gama descreve que, ao constatar a realidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos), precisava ir além dos conhecimentos acadêmicos, ou seja, dos conhecimentos teóricos para poder compreendê-lo concretamente, pois essa modalidade de ensino possui necessidades específicas. Centra sua análise na metodologia que, a rigor, apresenta-se diferenciada. As afirmações da interlocutora nos fazem pensar acerca da importância dos conhecimentos teóricos para melhor compreensão dessas especificidades da clientela. Comporta inferir, nesse sentido, que sua análise foi com base na prática, na empatia estabelecida com os sujeitos aprendizes, utilizando metodologias, sem claramente compreender até que ponto esse aparato metodológico responde às características dessa clientela e as suas necessidades, conforme aponta a teoria.

O interlocutor Sigma afirma que ao longo do estágio buscou sempre estar melhorando as atividades desenvolvidas com os alunos em sala de aula. Essa melhoria partia das necessidades e dos interesses dos educandos, ocorrendo por meio da reflexão prática que ofereceu subsídios para propor atividades que fossem, cada vez mais, motivadoras das aprendizagens. Por último, o interlocutor Zeta trata da complexidade do processo de reflexão crítica, revelando que há muitas implicações em torno desse aspecto, em razão da exigência de que sejam pensados os fatores presentes para que a tomada de decisão possa favorecer a aprendizagem. Porém, informa que as decisões sobre a prática foram resultantes de experiências anteriores, de metodologias empregadas em situações anteriores e que inferimos terem sido eficazes.

É consensual entre todos os interlocutores da pesquisa que o processo de reflexão é importante para que as atividades de estágio encontrem fundamento em uma realidade concreta. Assim, quando a interlocutora Alfa repensa sua aula está, na verdade, refletindo acerca de suas práticas docentes formativas em torno de suas aulas, de modo que instiguem a curiosidade dos alunos, contribuindo para que o processo de ensino garanta a aprendizagem objetivada. Da mesma forma, em relação aos outros interlocutores, a exemplo da interlocutora Delta que afirma compreender que não existe um modelo pronto em que a realidade possa ser enquadrada, pois a realidade é mais complexa, impedindo que a prática seja limitada a procedimentos prontos, como é concebida no nível da reflexão técnica.

Corroborando essa ideia, Libâneo (2005) afirma que todos os seres humanos são reflexivos e que todos pensam sobre o que fazem e, ainda, acrescenta: “[...] reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Por isso, os interlocutores buscam melhorar as suas atividades na escola campo de estágio, porque assim agindo estão viabilizando essa reflexão sobre as atividades propostas e sobre as ações desenvolvidas.

Neste caso, Pimenta (2002) afirma que a formação de um profissional reflexivo deve abranger a investigação da própria prática, pois é no processo de investigação e de reflexão que o professor, cada vez mais, desenvolve atividades em estreita relação com os contextos reais da sala de aula, atendendo aos anseios da realidade educativa e superando as dificuldades dos alunos.

É compreensível e oportuno o que diz a interlocutora Beta, ao afirmar que não é razoável, não é sensato, deixar de analisar as ações relativas aos estágios e às vivências do aluno-professor. Nesse sentido, é como diz Formosinho (2009) que a docência é uma profissão que se aprende desde que ingressamos na escola, sobretudo, por meio da observação das ações de nossos professores. Essas observações são importantes para que possamos compreender acerca do perfil de professor necessário, quando o professor em formação se coloca na condição de aluno e, mesmo ao longo de sua trajetória estudantil, o que o conduz a identificar qual o profissional que fez diferença em sua vida. Por isso, a interlocutora fala dessas vivências. Essas análises contribuem para a formação de um professor que sempre procura melhorar a prática, desenvolvendo análises constantes acerca das necessidades de seus alunos.

Em relação ao relato da interlocutora Gama, que ao constatar a realidade da EJA, descobriu que precisava ir além dos conhecimentos acadêmicos adquiridos no curso de formação, deixando transparecer em sua fala uma lacuna na sua formação, na consideração de

que essa modalidade de ensino tem suas especificidades, que precisam ser abordadas na formação inicial do pedagogo. Embora Zeichner (1993) afirme que a produção de conhecimentos não é realidade exclusiva das universidades e que a universidade fornece conhecimentos limitados frente à amplidão existente, o curso de Pedagogia da UFPI- CMPP prevê a formação básica necessária à atuação do profissional nas diversas etapas da educação básica (Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) e nas diversas modalidades, sendo que esses conhecimentos se revelam essenciais, de acordo com o perfil do profissional descrito no projeto de formação do curso. Portanto, a interlocutora, procurando conhecer a realidade da EJA, não recorreu aos conhecimentos teóricos oportunizados pelo curso para refletir acerca dos sujeitos nessa modalidade de ensino, o que nos leva a inferir que estes não foram suficientes para subsidiar essa reflexão ou que sua reflexão ficou apenas na dimensão da prática.

Afirmamos, por conseguinte, ao finalizarmos esse trânsito analítico de dados, que a reflexão oportunizada aos alunos professores, ao longo das ações formativas do estágio, ficaram restritas à dimensão da técnica e à dimensão da prática, embora a existência de reflexão crítica tenha sido anunciada (mas não constatada) por alguns dos participantes do estudo. De acordo com Liberali (2008), a reflexão crítica deve ser favorável à transformação da ação, ou seja, à transformação de uma realidade. A realidade na qual os interlocutores se encontravam precisava ser transformada, passando pelo momento de questionamento em relação aos formatos de ensino, pelo momento da reflexão crítica no sentido de desenvolver maneiras e alternativas de viabilizar um ensino condizente com a realidade circundante.

Behrens (2010, p. 80) afirma que “[...] a mudança paradigmática no advento da sociedade do conhecimento desafia as instituições de ensino a repensarem a prática pedagógica oferecida nos meios acadêmicos”. Portanto, a partir do Paradigma Inovador, abordado pela autora, podemos pensar na ideia do professor como reflexivo, que parte da realidade do aluno para uma prática em favor do desenvolvimento do educando.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado constitui-se um importante componente curricular. Espaço formativo que sedimenta a reflexão sobre a prática para os alunos-professores que estão em fase de conclusão da formação inicial. A intenção inicial neste estudo proporcionou a realização desta investigação acerca dos tipos de reflexão na/sobre a prática, indagando como são desenvolvidas no âmbito do estágio supervisionado na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí, em Teresina-PI. Com esse intuito, temos a convicção de que contribuímos para uma discussão mais sólida acerca desse espaço de formação de professores para a educação básica.

Sabemos que a garantia da qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras passa pela questão da formação de professores que possam pensar a sua prática para a transformação de realidades com a garantia das aprendizagens do aluno, futuro professor. Neste contexto, indagar e investigar como os profissionais da educação estão sendo formados nos cursos superiores de licenciatura emerge como uma preocupação legítima de quem labora na área da educação, mediante o desejo de romper com o ciclo de fracasso da escola pública, postulando a formação de professores, cada vez mais reflexivos críticos, como assim defendemos ao longo do estudo, como assim reclama a realidade educacional no que concerne ao processo formativo dos professores.

Com essa intencionalidade, analisamos, no presente relatório (dissertação), as narrativas escritas nos memoriais de formação e as narrativas resultantes das rodas de conversas, produzidas por alunos-professores, interlocutores da pesquisa, matriculados no Estágio Supervisionado IV, diante do objetivo geral de investigar os tipos de reflexão na/sobre as práticas são desenvolvidas no Estágio Supervisionado na formação inicial de professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

Para atendimento a nosso primeiro objetivo específico, identificar as concepções de estágio supervisionado dos estagiários, futuros professores, do Curso de Pedagogia, detivemo-nos frente aos dados empíricos, que nos levaram a compreender que os alunos-professores valorizam o estágio, embora reconheçam que a relação teoria e prática, presente no desenvolvimento desse componente curricular não favorece uma ampla compreensão acerca da produção de conhecimentos no contexto da prática pedagógica e, também, sobre essa prática.

Assim, os alunos-professores em formação inicial reconhecem a importância do estágio como espaço para as aprendizagens da prática, principalmente na consideração de que esta oportuniza a vivência de situações reais da docência, de aspectos relativos ao desenvolvimento de habilidades, ao contato com o campo de atuação profissional, à construção da identidade profissional, entre outros aspectos. Apontaram, no entanto, lacunas presentes nessa processualidade, no planejamento das ações, no despertar da curiosidade, na relação teoria e prática, no trato com a questão da reflexividade crítica, entre outros.

Para formação do perfil profissional necessário ao atendimento das demandas atuais, apontam o estágio como importante contribuição para que os estagiários conheçam melhor, e mais concretamente, o contexto escolar, seus problemas, suas dificuldades. Dessa forma, entendem que o estágio pode ser considerado, para os alunos-professores em processo de formação inicial, como uma etapa importante para o desenvolvimento da reflexão dos contextos reais, em espaço que favorece a sedimentação dessa reflexividade, posto que no seu desenvolvimento, os futuros-professores são instigados a refletirem acerca da prática, buscando estratégias adequadas para condução dos processos de ensino e de aprendizagem, atentando para o fato de que essa reflexão não deve ser restrita apenas às dimensões técnica e prática.

Os alunos-professores, interlocutores da pesquisa, destacam, também, que o estágio deve promover conhecimentos que os auxiliem na prática docente futura. Esses conhecimentos não devem ser vistos como únicos e solucionadores de todas as questões da sala de aula, mas exigem que traduzam conhecimentos que contribuam para a produção de novas habilidades, além dos conhecimentos experienciais que são advindos da prática. Assim, os alunos-professores têm consciência que o estágio abarca, necessariamente, a relação teoria/prática, de forma que essa relação seja dialética, pois não existe prática sem teoria.

Quanto à concepção de estágio dos alunos participantes, identificamos que não houve superação da perspectiva do estágio como momento da prática, situação ilustrada, por exemplo, pela expressão: “ponte para a prática”. Encontramos marcas das dimensões técnica e prática do ensino presentes na compreensão de estágio dos alunos-professores, embora a ideia da reflexão da prática docente esteja presente nas falas dos participantes, mesmo que restrita às dimensões técnica e prática, como já registramos.

Na descrição das ações formativas que favorecem o desenvolvimento da reflexão na/sobre a prática no Estágio Supervisionado, tanto no espaço acadêmico como no espaço da escola campo de estágio, constatamos que pouco externaram sobre a reflexão na prática

desenvolvida na escola campo de estágio e no contexto da academia e que, apesar dos esforços empreendidos na formação de professores pelos formadores, esse componente curricular precisa pensar a realidade da prática concreta da escola campo de estágio.

Inferimos, por conseguinte, a partir dos dados empíricos, que o estágio produziu experiências diferenciadas junto aos alunos-professores, a depender das condições postas para seu desenvolvimento. A propósito, citamos como exemplo, a relação estabelecida entre o aluno-professor e o professor do campo de estágio, bem como no quesito relativo às experiências que possuía esse professor.

O estágio como espaço de aprendizagens da profissão docente, que sedimenta a reflexão, foi evidenciado no relato dos três mencionados interlocutores, que registram ter vivenciado nas suas práticas e estudos acadêmicos, no decorrer do estágio, momentos de aprendizagem da profissão docente, seja na relação com professores mais experientes, seja na prática de reflexão com base no diagnóstico da realidade e, ainda, a partir do feedback dos atores envolvidos. Assim, as ações formativas na escola campo de estágio, para um grupo de interlocutores, produziram momentos de reflexão sobre a prática docente, possibilitando agir para a resolução dos problemas que surgem na escola e na sala de aula, numa perspectiva do tipo prática. De forma oposta, outro grupo de interlocutores do estudo afirma que as ações formativas desenvolvidas ao longo do estágio na escola campo não favoreceram esse mencionado tipo de reflexão. Há relatos, inclusive, que afirmam sobre a não viabilização de espaços formativos, nos quais as experiências fossem socializadas, com a promoção de uma postura reflexiva das práticas vivenciadas no cenário escolar do estágio, em articulação com teoria.

No entanto, mesmo tendo consciência de que o estágio supervisionado deve abordar a relação teoria/prática e de que o estágio é um relevante meio para ingresso com mais segurança na profissão docente, em razão da aquisição de experiências e aprendizagens da profissão, em razão da reflexividade oportunizada, os alunos-professores relatam que persiste um certo distanciamento entre os aspectos discutidos na universidade e a prática que desenvolvem em sala de aula, cabendo reforçar, dentre outros pontos identificados, que os tipos de reflexão exercitados no estágio supervisionado caracterizam-se como reflexão técnica e reflexão prática.

Percebemos nas análises que os alunos, ao relatarem sobre as contribuições do estágio supervisionado para uma perspectiva reflexiva crítica, abordam que este, muitas vezes, não proporciona momentos de reflexão da prática docente, mesmo que seja bem planejado e com

uma carga horária bem definida. Alguns alunos-professores, porém, relatam que o estágio tem contribuído para a sua prática docente reflexiva.

O fato é que, entre posicionamentos afirmativos e negativos, constatamos que o estágio supervisionado precisa de uma discussão mais sólida sobre a prática, que os professores formadores necessitam colocar como prioridade discussões e relatos dos alunos sobre as atividades que vêm desenvolvendo no campo de estágio, com a finalidade de viabilizar o exercício reflexivo em torno dessas questões formativas de professores, em articulação com os conhecimentos teóricos que subsidiam essas reflexões.

Sendo assim, acreditamos que o estágio supervisionado, mesmo com a realidade de seu potencial e com suas fragilidades e momentos de dificuldades, ainda se constitui como um importante espaço da reflexão da prática, que privilegia a promoção da produção de novos conhecimentos, a partir de situações reais de ensino e de aprendizagem, não obstante, existam, com certa frequência, questionamentos quanto ao tipo de reflexão oportunizada nesse espaço.

Nos contextos pertinentes aos relatos, percebemos que os alunos-professores mencionam a reflexão crítica em torno da prática docente, entretanto não encontramos esse tipo de reflexão nas ações formativas desenvolvidas e relatadas, tanto na academia como na escola campo de estágio. Percebemos, em várias passagens de sua narratividade, marcas de descontentamento por parte dos interlocutores, ao revelarem que ainda vigoram reflexões técnica e prática no estágio supervisionado.

Para encerrar essas considerações conclusivas, chamamos a atenção para a necessidade de que sejam ampliadas as discussões acerca do Estágio Supervisionado para além da reflexão técnica e prática, ainda presente na formação inicial e no estágio supervisionado, assumindo o propósito de que sejam oportunizados espaços de reflexão coletiva com os pares, no âmbito da academia, tendo em vista a superação de práticas reprodutivistas ainda existentes, objetivando a formação de um profissional-professor com o perfil necessário ao contexto social contemporâneo, o que requer seja considerada a complexidade do contexto educacional, e a reflexão crítica como elementos significativos para a formação de um professor compromissado com o exercício de sua autonomia.

Chamamos a atenção, também, para o esclarecimento acerca da incompletude das ideias apresentadas no presente relatório, notadamente no que concerne às análises realizadas com base nos dados coletados e, ainda, no que diz respeito à esperança de que novos estudos sejam propostos e realizados nessa vertente formativa. A convicção que temos, neste momento que aponta para a finalização do presente estudo é que, efetivamente, contribuimos com a produção do conhecimento sobre o Estágio Supervisionado na formação inicial de

professores, no sentido de influenciar o investimento institucional nesses processos, assim como contribuimos para a reflexão individual e coletiva dos docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia quanto às possibilidades de reflexão em torno desse componente curricular, priorizando a sedimentação da reflexão crítica da prática pedagógica.

Fechamos, assim, esse trânsito conclusivo, defendendo a produção da reflexão crítica nos cursos de formação de professores, iluminando nossas palavras finais com os dizeres de Behrens (2007), de que essa condição só será possibilitada/viabilizada mediante a superação da visão linear e disciplinar do ensino, buscando uma interconexão com as diversas áreas do conhecimento, considerando a relação teoria e prática, de forma transformadora, como desafio posto pelo paradigma da complexidade, que estabelece as relações entre a formação integral da pessoa/do cidadão/do profissional para viver em um contexto social complexo, multifacetado e em constante transformação.

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus, 2012.

ARAÚJO, Raimundo Dutra de. **O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente: concepções e condições de trabalho dos supervisores**. 1 ed. Curitiba: CVR, 2016.

_____. **O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente**. 135f. Dissertação Mestrado em Educação da UFPI. Teresina, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**. Porto Alegre/RS, n.3 (63), p. 439-455. Set/dez. 2007.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei 11788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2015.

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 2, 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 Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

_____. Parecer CNE/CP nº 09/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

BRITO, Antonia Edna. **Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **A formação inicial e o estágio supervisionado sobre a aprendizagem e saberes docentes**. Teresina: EDUFPI, 2011.

BRITO, Antonia Edna; SANTANA, Marttem Costa de. A roda de conversa na pesquisa em educação. In: CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira; NASCIMENTO, Eliana Freire; MELO, Patrícia Sara Lopes. **As trajetórias de pesquisa em educação: perspectivas formativas do professor pesquisador**. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 117-131.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CUNHA, Lidenora de Araújo; MENDES, Bárbara Maria Macêdo. A pesquisa narrativa no contexto da formação docente. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação**. Teresina. 2010.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, 2005. p. 327-345.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GHEDIN, Evandro. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./ dez. 2007.p. 413-438.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas/SP: Pontes, 2008.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Formação docente e desenvolvimento profissional: Conceitos em expansão e em confluência. In: DIAS, Ana Maria Íorio; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa (Org.). **O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos**. Teresina: EDUFPI, 2013.

MENDES, Bárbara Maria Macêdo; MACIEL, Emanoela Moreira. O estágio supervisionado na formação docente: importância e desafios. In: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; DIAS, Ana Maria Íorio (Org.). **Formação docente e prática educativa: percursos de pesquisas**. Teresina: EDUFPI, 2014.

MELO, Patrícia Sara Lopes. Memorial de formação na pesquisa narrativa: concepções sobre a formação em pedagogia. In: CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira; NASCIMENTO, Eliana Freire; MELO, Patrícia Sara Lopes. **As trajetórias de pesquisas em educação: perspectivas formativas do professor pesquisador**. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 85-97.

NÓVOA, António Sampaio da. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: PAULUS, 2008.

_____. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre v. 34, n. 2, maio/agosto. 2011. p. 147-156.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Por que o estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação contínua. In: _____. **Estágio e docência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 219-2146.

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, volume 3, números 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

_____. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? In: **38ª Reunião Nacional da ANPEd**. São Luís, MA. 2017.p.1-15.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, janeiro/dezembro. 2008. p. 17-34.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador, BA: UNEB, 2006.

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

UFPI. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI**, 2009.

VEIGA, Ilma. Professor: **tecnólogo do ensino ou agente social?** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICE(S)



APÊNDICE A – MEMORIAL DE FORMAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

TERESINA-PI

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: ADALVANIRA SILVA BATISTA
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. JOSANIA LIMA POTELA CARVALHÊDO

Prezado (a) aluno (a)-professor (a),

A pesquisa que estamos realizando tem como objetivo investigar os tipos de reflexão na/e sobre as práticas desenvolvidas durante Estágio Supervisionado na formação inicial de professores no curso de Pedagogia, tendo como campo de pesquisa a Universidade Federal do Piauí em Teresina.

O presente estudo é um dos requisitos para a elaboração de nossa dissertação de mestrado, para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí- UFPI, sob a orientação da professora Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo.

Por isso, estamos convidando você para participar como voluntário (a) desta pesquisa contribuindo para a elaboração deste memorial, instrumento de produção de dados de nosso estudo.

Antecipadamente, registro meus agradecimentos por sua colaboração neste trabalho e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos, assegurando a preservação do sigilo das informações, bem como de sua identidade.

Atenciosamente,

Adalvanira Silva Batista

E-mail: adalvanira2010@hotmail.com
Fone: 99832-8464

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: ADALVANIRA SILVA BATISTA
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO

ENSINAR EXIGE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a *curiosidade* mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p.22.

Freire alerta para a questão de uma reflexão sobre a prática baseada no dinamismo, no pensar certo e em um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso, ele discute a questão do pensamento ingênuo no fazer educativo, o qual deve analisar a si mesmo, para depois chegar ao pensamento crítico.

O texto de Freire (1996) traz para a discussão teórica uma questão muito importante, ou seja, que a análise da prática deve ser feita constantemente, pois o professor ou futuro professor será um aprendiz sempre, que busca pensar sobre o seu trabalho a fim de aperfeiçoamento. E, podemos acrescentar ainda que essa reflexão da prática deva ser feita desde a formação inicial, sobretudo no Estágio Supervisionado.

Os futuros professores, desde a sua formação, precisam compreender que a prática educativa é complexa, e em razão disso precisam ter consciência que os saberes adquiridos da prática são fundamentais para a prática futura. Assim, o estágio é um espaço propício para a

reflexão sobre os saberes aprendidos e sobre os métodos utilizados pelos professores durante as aulas.

Em consonância com Freire, procuramos investigar o Estágio Supervisionado na perspectiva da reflexão crítica, conforme especificado a seguir:

TEMA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DA REFLEXÃO

OBJETIVO GERAL: Investigar os tipos de reflexão na/sobre as práticas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ▶ Descrever o estágio supervisionado quanto a sua importância e suas concepções;
- ▶ Identificar as ações formativas que favorecem o desenvolvimento da reflexão na/sobre a prática durante o Estágio Supervisionado; e
- ▶ Caracterizar os tipos de reflexão vivenciados durante o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores.

O MEMORIAL DE FORMAÇÃO

O Memorial de Formação é um relevante instrumento para explorar a escrita autobiográfica, priorizando as histórias pessoais e profissionais dos interlocutores. Em acordo com Melo (2014), o Memorial de Formação tem algumas características, pois, como uma história de vida que contempla os aspectos: pessoal, intelectual, profissional e, principalmente, de formação. Assim, ao escrever sobre nossas experiências profissionais, marcamos um encontro com nossa memória e, neste sentido, podemos refletir sobre nossas práticas.

No Memorial o aluno-professor, em processo de formação inicial, narra sua história pessoal e profissional reconstruindo a sua trajetória e tendo a oportunidade de refletir sobre a mesma, constituindo os saberes docentes. Para Passeggi (2008), o Memorial de Formação oportuniza ao futuro professor o acompanhamento da história do outro e como se dá o seu encontro com o mundo. Assim, a reflexão entre os alunos-professores traz à tona aprendizagens que podem ser úteis em práticas docentes futuras.

Portanto, o Memorial de Formação propiciará aos alunos-professores a possibilidade de construir e refletir sobre a sua própria história e as experiências profissionais e de vida. Dessa forma, esse instrumento de pesquisa poderá levar o interlocutor a uma maior reflexão

sobre o Estágio Supervisionado e de que forma esse espaço vem contribuindo para a produção da reflexão crítica.

REFERÊNCIAS

MELO, Patrícia Sara Lopes. Memorial de formação na pesquisa narrativa: Concepções sobre a formação em pedagogia. In: CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira; NASCIMENTO, Eliana Freire; MELO, Patrícia Sara Lopes. **As trajetórias de pesquisas em educação: perspectivas formativas do professor pesquisador**. Teresina: EDUFPI, 2014.

PASSEGGI M. C.; SOUZA E. C. de (Org.). **(Auto) Biografia: formação, território e saberes**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

1º MOMENTO:

- Caracterizar quem é você através dos dados abaixo:

DADOS PESSOAIS:

Pseudônimo:

(Escolha, para sua identificação, algum objeto relacionado ao exercício da docência: giz, quadro, caneta, lápis, pincel, apagador, caderneta, sala-de-aula, laboratório, recursos didáticos, ficha, entre outros).

INFORMAÇÕES DO CURSO:

Início (Período): _____ Término (Período): _____

Turno: _____

Situação Atual:

- Apenas estudante
- Estuda e faz estágio não-obrigatório
- Estuda e participa do PIBIC/ICV
- Estuda e participa da Monitoria
- Estuda e trabalha: Função _____

Local: _____

HORÁRIOS DISPONÍVEIS: PARTICIPAR DAS RODAS DE CONVERSAS

HORÁRIO/ MANHÃ	2ª- feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
08:00 às 10:00					
10:00 às 12:00					
14:00 às 16:00					
16:00 às 18:00					
18:00 às 20:00					

PERFIL PESSOAL DO PARTICIPANTE

1. Identificação:

- a) Sexo: _____
- b) Faixa etária;
- () 20 a 25 anos;
- () 26 a 35 anos;
- () 36 a 45 anos.
- () mais de 45 anos.

2. Dados da formação:

- a) Ensino Médio/ Instituição/ano de conclusão

- b) Ensino Médio (Pedagógico):/ instituição/ano de conclusão

- c) Possui outro curso superior?
- d) Caso afirmativo, qual o Curso?
- e) Qual o ano de Conclusão do Curso?

• 2º MOMENTO:

Descrever sobre os momentos de reflexão da prática docente durante o estágio curricular supervisionada no curso de formação inicial de professores.

- 1) Quais as ações formativas que favoreçam o desenvolvimento da reflexão sobre a prática são desenvolvidas no Estágio Supervisionado:
 - a) No tempo sala de aula da disciplina do Estágio Supervisionado IV-(UFPI)?
 - b) No tempo escola campo de estágio?
- 2) Indique os conhecimentos construídos ao longo do Estágio Supervisionado resultantes de uma reflexão sobre a prática docente.
- 3) Quais estratégias são utilizadas na disciplina de estágio supervisionado que ajudam a desenvolver o pensamento reflexivo, em relação:
 - a leitura,
 - a comunicação (perguntas, questionamentos, discussões, etc),

- Estudo de caso,
 - Resolução de problemas,
 - Dramatização,
 - Pesquisa,
 - Projetos, entre outros.
- 4) Até que ponto você, como aluno, pensa de forma reflexiva e crítica sobre sua própria aprendizagem?
 - 5) Você identificou problemas ou situações de crise na sua prática no desenvolvimento do estagiário supervisionado? Estas situações oportunizaram a reflexão? Após a reflexão, quais ações você desenvolveu para resolver esses problemas?
 - 6) Como ocorre a reflexão antes, durante e depois de uma aula de estágio?
 - 7) A disciplina de estágio oportuniza a análise, avaliação crítica das opções, posturas e ações desenvolvidas ou futuras?
 - 8) Você se esforça para desenvolver novas ideias diante das situações vivenciadas no estágio supervisionado, de forma a melhorar o desempenho nas suas aulas de estágio?
 - 9) Quando surge um problema na prática, você recorre a teoria para entendê-lo e procura lidar com ele? Explique e exemplifique.
 - 10) Você reflete na ação e sobre a ação?
 - 11) Você já se perguntou como poderia ensinar de forma diferente?
 - 12) As disciplinas de estágio que você cursou instigam a curiosidade e a inovação?
 - 13) Ao final de uma aula você faz perguntas como: O que acontece durante a aula? Por que aconteceu? O que poderia melhorar?
 - 14) Como as experiências vividas no estágio supervisionado provocam questionamentos, tais como:
 - O que e como devo ensinar?
 - Como posso ensinar de forma diferente?
 - Quais os recursos didáticos posso acrescentar para melhorar minha prática?
 - Como avalio a aprendizagem dos meus alunos durante as minhas aulas?
 - 15) Para finalizar, comente como o Estágio Supervisionado está contribuindo para a sua formação em uma perspectiva crítica-reflexiva.

ANEXO(S)



ANEXO A – CARTA CONVITE

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

CARTA CONVITE

Teresina, _____ de _____ de 2018.

Prezado (a) Aluno (a)-Professor (a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGED/UFPI, que tem como tema: **O Estágio Supervisionado na formação de professores: perspectivas da reflexão**. Propomos como objetivo geral da pesquisa: investigar os tipos de reflexão na/sobre as práticas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia e como objetivos específicos descrever o estágio supervisionado quanto a sua importância e suas concepções; identificar as ações formativas que favorecem o desenvolvimento da reflexão na/sobre a prática durante o Estágio Supervisionado; e caracterizar os tipos de reflexão vivenciados durante o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores.

Nesse sentido, convidamo-lhes a contribuir com esta pesquisa permitindo-lhes observar a sua prática pedagógica no estágio, e ao mesmo tempo colaborando na construção de um memorial de formação e das rodas de conversas dialogadas e subsidiadas pelos pesquisadores. Contamos com sua honrosa, cordial participação e reiteramos votos de estima, consideração e apreço.

Atenciosamente,

Adalvanira Silva Batista Macedo
Mestranda em Educação

Josania Lima Portela Carvalhêdo
Orientadora

ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO 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 NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS NA PRODUÇÃO DA REFLEXÃO CRÍTICA

Pesquisador Responsável: JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO

Instituição/Departamento: CCE/UFPI

Telefone para Contato: (86) 99900-3904

Local da Coleta de Dados: CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE-UFPI

Os pesquisadores do presente projeto que tem como objetivo geral da pesquisa: investigar os tipos de reflexão na/sobre as práticas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia e como objetivos específicos descrever o estágio supervisionado quanto a sua importância e suas concepções; identificar as ações formativas que favorecem o desenvolvimento da reflexão na/sobre a prática durante o Estágio Supervisionado; e caracterizar os tipos de reflexão vivenciados durante o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores.

Nesse sentido, nos comprometemos a preservar a privacidade dos interlocutores da pesquisa, cujos dados serão coletados, através da pesquisa narrativa. Utilizaremos como instrumento de produção de dados o **memorial de formação e as rodas de conversas** com os alunos-professores em formação inicial do curso de Pedagogia da UFPI em Teresina, selecionados para a pesquisa. 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 sob sigilo até a execução da pesquisa por um período de um ano sob a responsabilidade do (a) Sr.(a). Josania Lima Portela Carvalhêdo. Após este período, os dados serão divulgados.

Teresina, _____ de _____ de 2018.

Josania Lima Portela Carvalhêdo

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO 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 NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS NA PRODUÇÃO DA REFLEXÃO CRÍTICA

Pesquisador Responsável: JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO

Instituição/Departamento: CCE/UFPI

Telefone para Contato: (86) 9 9900-3904

Local da Coleta de Dados: CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE-UFPI

Prezado (a) aluno(a)-Professor (a)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa em educação sobre o Estágio Supervisionado como espaço da reflexão crítica na prática docente de alunos-professores em formação inicial. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecida 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 que será desenvolvida na área da Educação está vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGED/UFPI, e tem como tema: O Estágio Supervisionado na formação de professores: perspectivas da reflexão crítica. Propomos como objetivo geral da pesquisa: investigar os tipos de reflexão na/sobre as práticas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia e como objetivos específicos descrever o estágio supervisionado quanto a sua importância e suas concepções; identificar as ações formativas que favorecem o desenvolvimento da reflexão na/sobre a prática durante o Estágio

Supervisionado; e caracterizar os tipos de reflexão vivenciados durante o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores.

A pesquisa a ser desenvolvida é de abordagem qualitativa e assumimos como metodologia de investigação, nesse modelo epistemológico, a pesquisa narrativa, por dar voz aos professores em formação inicial e no Estágio Supervisionado para narrarem sobre as suas práticas pedagógicas, bem como os aspectos teóricos e metodológicos que norteiam o seu saber e o fazer docente. Faremos uso da pesquisa narrativa, por entendermos que ela é importante por proporcionar a compreensão acerca das reflexões sobre a prática docente durante o Estágio Supervisionado.

Para tanto, utilizaremos como instrumento de produção de dados o memorial de formação, e as rodas de conversas com local e data determinado pelos pesquisadores e interlocutores da pesquisa.

A sua participação nesta pesquisa consistirá na produção do memorial de formação que será desenvolvido durante as rodas de conversas, que temos a intenção de gravar de acordo com a sua autorização.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, em qualquer etapa do estudo, para o esclarecimento de eventuais dúvidas. Em se tratando da análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo seguindo as orientações de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), que propõem seis etapas para a análise de conteúdo das narrativas, a (1) pré-análise, (2) clarificação do *corpus*, (3) compreensão dos *corpus*, (4) organização do *corpus*, (5) organização categorial e (6) somatório das narrativas de vida.

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

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG n. _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada como: **“O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DA REFLEXÃO”** como interlocutor. Tive pleno conhecimento das informações que li, descrevendo o estudo citado. Discuti com a mestrandia Adalvanira Silva Batista sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os prazo para entrega dos materiais para produção de dados, seus desconfortos e riscos, as garantias de

confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar como interlocutor deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidade ou prejuízos.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2018.

Assinatura do interlocutor da pesquisa

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do interlocutor em participar.

TESTEMUNHAS:

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste interlocutor da pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina(PI), _____ de _____ de 2018.

Adalvanira Silva Batista Macedo

Pesquisadora responsável

Observações complementares:

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

Tel: (86) 3215-5734 – email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep

ANEXO D - DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

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

DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Josania Lima Portela Carvalhêdo – Profa. Dra. orientadora e a Mestranda Adalvanira Silva Batista, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada: **O Estágio Supervisionado na formação de professores: perspectivas da reflexão**. Propomos como objetivo geral da pesquisa: investigar os tipos de reflexão na/sobre as práticas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia e como objetivos específicos descrever o estágio supervisionado quanto a sua importância e suas concepções; identificar as ações formativas que favorecem o desenvolvimento da reflexão na/sobre a prática durante o Estágio Supervisionado; e caracterizar os tipos de reflexão vivenciados durante o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores.

Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

- ✚ 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 **Josania Lima Portela Carvalhêdo** da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- ✚ Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- ✚ Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

- ✚ O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- ✚ O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- ✚ Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, _____ de _____ de 2018

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo
CPF nº- 226798393-15

Orientadora
PPGED/UFPI

Prof^a. Adalvanira Silva Batista Macedo
CPF: 21698570368

Mestranda em Educação
PPGED/UFPI

ANEXO E - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

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

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ofício s/n Teresina, _____ de _____ de 2018.

Ao tempo em que cumprimentamos a Vossa Senhoria, solicitamos por meio deste a permissão para realizarmos uma pesquisa de campo com os alunos-professores do curso de Pedagogia desta instituição UFPI, com o intuito de realizarmos um estudo com alguns alunos do curso de Pedagogia. A pesquisa faz parte de um projeto de mestrado de autoria da pesquisadora Adalvanira Silva Batista Macedo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGED/UFPI, tendo como orientadora a professora Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo. A pesquisa é intitulada: **O Estágio Supervisionado na formação de professores: perspectivas da reflexão.**

O objetivo da pesquisa é investigar os tipos de reflexão na/sobre as práticas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Utilizaremos como metodologia a pesquisa narrativa, sendo utilizamos como instrumento de produção de dados o memorial de formação, a observação da prática pedagógica e as rodas de conversas junto aos alunos-professores do curso de Pedagogia da UFPI. Portanto, pedimos sua contribuição autorizando-nos a realizar o estudo com a responsabilidade ética e científica.

Certos de contarmos com sua colaboração elevamos votos de estima, consideração e apreço.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2018.

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo
Orientadora
PPGED/UFPI

ILMO. SR. _____

Diretor do Centro de Ciências da Educação-CCE

ANEXO F – CARTA DE ENCAMINHAMENTO

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

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Teresina, ___/___/2018

Ilma Sr.

Prof.º Dr. Herbert de Sousa Barbosa

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Prezado Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI:

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “**O Estágio Supervisionado na formação de professores: perspectivas da reflexão**” para a apreciação por este comitê. Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

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

Atenciosamente,

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo
Pesquisadora responsável
CPF nº- 226798393-15

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Área: Mestrado em Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE

Campus Ministro Petrônio Portela –Ininga-Fone0(xx)863237-1214/3215-5820

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