MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mailde Alves de Sousa

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL: POSSIBILIDADES DE FORMAR PROFESSORES PESQUISADORES

TERESINA-PI
2023

MAILDE ALVES DE SOUSA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL: POSSIBILIDADES DE FORMAR PROFESSORES PESQUISADORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, do Centro de Ciências da Educação, "Professor Mariano da Silva Neto", da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas da docência.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

TERESINA-PI
2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

S725e Sousa, Mailde Alves de
Estágio supervisionado na formação inicial : possibilidades de formar professores pesquisadores / Mailde Alves de Sousa. – 2023.
123 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2023.
"Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito."

1. Formação docente. 2. Estágio curricular supervisionado. 3. Professor pesquisador. I. Brito, Antonia Edna. II. Título.
CDD 370.71

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

MAILDE ALVES DE SOUSA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL: POSSIBILIDADES DE FORMAR PROFESSORES PESQUISADORES

Aprovada em: 29 de agosto de 2023.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, do Centro de Ciências da Educação, "Professor Mariano da Silva Neto", da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas da docência.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

Dra. Antonia Edna Brito/UFPI
Presidente

Profa. Dra. Carme Lucia de Oliveira Cabral/UFPI
Examinadora Interna

Prof. Dr. José da Cruz Bispo de Miranda
Examinador Externo

TERESINA-PI
2023

Há que se criar uma base de investigação [...] se queremos que a educação melhore significativamente.

(STENHOUSE)

DEDICATÓRIA

À Maria Sofia Alves dos Santos (in memoriam), que, na infância, sonhou ser professora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua bondade e fidelidade sem fim. Pelo provimento das oportunidades de aprendizagens pessoais e profissionais, e por todas as demais expressões do seu amor, não quero, não posso esquecer! A ele, as primícias da minha gratidão

À Prof. Drª Antonia Edna Brito, orientadora desta pesquisa, primeiramente pela competência profissional e humana com que estabelece a relação orientadora/ orientando. Em segundo plano, pelo compromisso e comprometimento com a produção do conhecimento e por investir nas pessoas, nos seus alunos e orientandos. Sua disposição, serenidade, segurança e confiança, durante todo o processo de orientação, encorajam e inspiram, uma grande referência!

À minha mãe, Maria Sofia *(in memorian)*, pelo jeito de ser mãe, cidadã; seu jeito de ensinar, de exigir, de acreditar e torcer; por todo apoio nas horas tranquilas e principalmente nas mais difíceis, minha eterna gratidão a minha eterna referência.

Ao meu filho Almir Neto, pelo apoio firme e sereno, e por compreender os desafios na feitura dessa dissertação.

Às minhas irmãs Marise, Marilda, Mirian e a meus irmãos Almir Filho, José e Lucas pelo apoio e torcida nessa conquista. Aos meus sobrinhos, Weldon e Weverton pela força de conhecimento e o apoio oferecido em diferentes momentos. De todos vocês, dedico carinho mais que especial a Marise Maria, sua determinação, força e apoio de sempre, agora foram mais que oportunos, e me fizeram o maior bem.

Minha gratidão aos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Timon, Jean, Wellington, Conceição, Stéphanie, Juliana e Kledja, colaboradores da pesquisa, pela adesão, parceria e contribuição dada.

Às Professoras, Lucimeire, Mary Gracy, Magda, e, mais recentemente, prof.ª Socorro Brito, companheiras na jornada docente uemiana, pelo conhecimento partilhado, torcida e apoio, cada uma à sua maneira, gratidão.

Às Professoras que participaram do exame de qualificação e da defesa da dissertação, Profª Drª Antonia Edna Brito (orientadora), Profª Drª Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Prof.º Dr José Bispo, pelas contribuições relevantes apresentadas.

Aos demais Professores do Programa de Pós-graduação do Mestrado em educação, em especial à Profa. Dr.ª Josânia Lima Portela Carvalhêdo, Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima, e à Profa Dra. Neide Cavalcante Guedes, pelos conhecimentos partilhados e apoio neste percurso formativo.

Aos colegas da 32ª turma, que acesso ao Programa no ano de 2021, especialmente ao grupo de estudos e produções nas web aulas devido à pandemia da COVID 19, pelo apoio e parceria que conseguimos ser e receber uns dos outros.

À todos os demais que, torcendo por mim, compreenderam minhas ausências e desencontros nesse momento em que precisei priorizar esse momento da formação profissional.

SOUSA, MAILDE ALVES. Estágio curricular surpervisionado na formção inicial: possibilidades de formar professores pesquisadores. Dissertação: (Mestrado). 125 f .Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Ciência da Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2023.

RESUMO

As discussões sobre formação docente, estágio curricular supervisionado e de formação do professor pesquisador se apresentam relevantes no âmbito desse estudo posicionado como espaço que favorece a reflexividade crítica vinculado ao propósito de apontar possibilidades formativas para a pesquisa na formação inicial docente no curso de Pedagogia. O estudo norteia-se pela seguinte questão problema: Quais possibilidades formativas de professores pesquisadores na formação inicial no Curso de Pedagogia na UEMA, situando como foco o estágio curricular supervisionado? Mediante este questionamento, define como objetivo geral: analisar possibilidades formativas de professores pesquisadores na formação inicial no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, situando como foco o estágio curricular supervisionado. A opção por trabalhar com graduandos matriculados no estágio curricular supervisonado justifica-se pela necessidade de discussão a respeito da possibilidade de formção do profesor pesquisador, através dessa atividade curricular, na perspectiva da produção de análise mais aprofundada e inovadora a respeito do estágio curricular supervisionado implicando no redimensionamento desta prática formativa na Universidade Estadual do Maranhão. A pesquisa situa-se nessa área da formação docente, focalizando o estágio curricular supervisionado e a formação para a pesquisa. A análise dos dados procedeu-se pela organização, seleção e sistematização de alguns aspectos que se associam com as questões de pesquisa. A análise das narrativas toma como referência a proposta de Schütze. Utiliza as rodas de conversa e as cartas pedagógicas como dispositivos de produção das narrativas. Tem como locus de investigação a Universidade Estadual do Maranhão, Campus Timon e como colaboradores seis discentes, vinculados aos estágios curriculares do curso de Pedagogia desta IES, selecionados a partir dos critérios: ser aluno do curso de pedagogia, está matriculado no estágio curricular supervisionado, ter disponibilidade para colaborar e aderir voluntariamente ao processo de produção das narrativas. No que diz respeito à construção do aporte teórico e metodológico fundamenta-se em Schütze (2011), Abrahão (2004), Josso (2004), Passegi (2012), Bragança (2011), e outros. Dentre os resultados obtidos destaca a concepção de estágio supervisionado como importante componente formativo na perspectiva crítica reflexiva e, ainda, indica a possibilidade de formação do professor pesquisador na formação inicia pela via do estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão/UEMA. Os resultados da investigação mostram que, embora haja menção à formação do professor pesquisador no Projeto Pedagógico do Curso, essa proposição não se efetiva na formação inicial de futuros professores na UEMA.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Estágio curricular supervisionado. Professor pesquisador.

SOUSA, MAILDE ALVES. Supervised curricular internship in initial teacher education: possibilities for training teacher-researchers. Dissertation (Master's). 125 p. Graduate Program in Education. Center for Education Sciences. Federal University of Piauí. Teresina, 2023.

ABSTRACT

Discussions on teacher training, supervised curricular internship and research teacher training are relevant within the scope of this study positioned as spaces that favor critical reflexivity linked to the purpose of directing training possibilities for research in initial teacher training in the Pedagogy course. Thus, the study is guided by the following problem question: What are the training possibilities of research teachers in the initial training of the Pedagogy Course at UEMA, focusing on supervised curricular internship? Through this questioning, define as general objective: to analyze formative possibilities of research professors in the initial formation in the Pedagogy Course at the State University of Maranhão - UEMA, focusing on the supervised curricular internship. Having as a reference the general objective, it establishes the following guiding question: What training possibilities for research professors in the initial training of the Pedagogy Course at UEMA, focusing on the supervised curricular internship? The option to work with undergraduates enrolled in the supervised curricular internship is justified by the need to discuss the possibility of training the researcher teacher, through this curricular activity, from the perspective of producing a more in-depth and innovative analysis regarding the supervised curricular internship, implying in resizing this training practice at the State University of Maranhão. Thus, this research is located in this area of teacher training and proposes to verify the training possibilities of the research teacher within the supervised curricular internship in the initial teacher training in the Pedagogy course. Data analysis will proceed through the organization, selection and systematization of some aspects that are associated with the research questions. From this, an analysis of the narratives will be made taking Schütze's proposal as a reference. Use conversation circles and pedagogical letters as techniques for producing narratives. Its research locus is the State University of Maranhão, Timon Campus, and as collaborators, six students studying the curriculum of the Pedagogy course at this HEI, selected based on the criteria: being a student of the Pedagogy course, enrolled in the supervised curricular internship, being available to voluntarily collaborate and adhere to the narrative production process. With regard to the construction of the theoretical and methodological contribution, it is based on Brito (), Schütze (2011), Abrahão (2004), Josso (2004), Passegi (2012), Bragança (2011), and others. Among the results obtained, the concept of supervised internship stands out as an important training component in the critical reflective perspective and, also, the possibility of training the researcher teacher in the curricular supervised internship in the Pedagogy course at the.

Keywords: Initial teacher training, Supervised curricular internship, Research professor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **144**

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: É POSSÍVEL FORMAR PARA A PESQUISA? **255**

1.1 Formação inicial de professores e estágio curricular supervisionado: concepções e perspectivas **25**

1.2 Estágio curricular supervisionado como contexto de aprendizagens **38**

CAPÍTULO 2 - INTERFACES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA **466**

2.1 Estágio curricular supervisionado e a formação do professor pesquisador **522**

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA **633**

3.1 Método autobiográfico **64**

3.2 Pesquisa narrativa como metodologia. **66**

3.3 Dispositivos de produção das narrativas **69**

3.4 Procedimento de organização e análise das narrativas **76**

3.5 Contexto empírico da pesquisa. **77**

3.6 Colaboradores da pesquisa. **78**

CAPÍTULO 4 - CONECTANDO NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR **811**

4.1 Concepções dos estudantes sobre professor pesquisador **82**

4.2 Experiências de estágio e a vivência da pesquisa **103**

4.3 Características formativas de professor pesquisador no estágio curricular

4.4 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) da UEMA, campus Timon e a formação do pesquisador **109**

CONCLUSÃO **110**

REFERÊNCIAS **114**

APÊNDICES **1188**

INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas no cenário contemporâneo da sociedade brasileira trazem exigências de redimensionamento nos diferentes setores da estrutura social ampla. Essas mudanças apresentam desafios e exigências na esfera político-social, cultural e educacional, entre outras, reverberando na complexidade da formação profissional de docentes No âmbito da educação, essas mudanças têm afetado as políticas públicas, especificamente no que concerne à formação de professores, seja no delineamento dos conhecimentos profissionais, seja quanto às identidades presumidas para os professores.

As propostas de formação docente para os diferentes segmentos de ensino, especificamente no ensino superior, *locus* formal dessa formação, têm sido objeto de estudos e reflexões que reconhecem a necessidade de profissionais com perfil para acompanhar a celeridade das transformações sociais e com habilidades para a produção de conhecimentos. O profissional do ensino, neste cenário é visto como agente que pode colaborar com a mudança e a transformação social, considerando que sua prática articula processos cognitivos, afetivos e sociais, políticos, entre outros. Signfica que esse profissional necessita refletir sobre o contexto de sua atuação, a fim conhecer efetivamente a realidade e de buscar uma formação estruturada para o atendimento das demandas da profissão docente.

Em virtude das transformações sociais e da complexidade da prática docente, a formação tem sido revisitada, no decorrer do tempo, em termos conceituais, delineando diferentes identidades para os profissionais de ensino. A revisitação conceitual do processo formativo dos professores indica que, o século XXI requer profissionais dispostos a aprendizagem permanentes, capazes de examinar criticamente suas práticas, articulando o pensamento crítico-reflexivo à criatividade, com ânimo para pesquisar a própria prática. Essa concepção compreende que os processos formativos necessitam reconhecer os docentes como sujeitos históricos, que, portanto, precisam assumir compromisso com a formação profissional consubstanciada na autoria docente. A formação, nesta perspectiva, foi posicionada, pela via da análise, da unidade teoria-prática, da reflexão crítica e da formação para a pesquisa.

As questões referentes à formação de profossores nos afetam, pois, ainda, na condição de estudante do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí, percebemos que a formação docente era considerada como responsável pelo fracasso escolar. A partir dessa percepção, vivenciamos um desafio em duas frentes: o de nos tornarmos profissionalmente comprometida com a aprendizagem dos alunos na escola onde atuava como coordenadora pedagógica e o de estar nos espaços de estudos e debates a respeito do papel do professor e

aos desdobramentos deles advindos. Na medida em que nos encaminhavámos para o final do curso, a compreensão de que seria preciso aprender a exercer a docência a partir de uma sólida base de conhecimentos na perspectiva de assegurar o êxito da aprendizagem dos estudantes, qualquer que fosse a função desempenhada na escola, quer fosse no âmbito da sala de aula, quer em função técnica, ia se fortalecendo e refazendo Esta compreensão ampliou-se ao longo de nossa trajetória profissional e, por sua vez, ampliou nossas expectativas quanto ao fazer docente, à escola e aos estudantes. Os temores de não corresponder ao perfil desejado estabelecido naquele momento para o profissional do ensino, de não conseguir o desempenho esperado na função de coordenadora pedagógica estavam sempre nos preocupando. Estava empenhada em contribuir de modo efetivo e eficiente para a aprendizagem dos alunos, não colaborar para o fracasso escolar, mas manter o compromisso no desempenho da função e assim oferecer o suporte para que os estudantes de fato aprendessem.

Essa realidade colocou-me diante de alguns dilemas: que caminho deveria percorrer para corresponder ao padrão delineado socialmente para os professores? Como um professor aprende a aprender, a agir, a conhecer e a intervir no desenvolvimento da ação docente? Que instrumentos seriam capazes de atender à tarefa de elaborar reflexões e a tomada de posição diante da complexidade da sala de aula? Essas questões não serao respondidas aqui, pois foram produzidas para pensar modelos que valorizassem a preparação e o "protocolo" da chegada ao ofício e ao desenvolvimento profissional docente.

Diante do entendimento que fui alimentando em meu percurso, sobre ser professora, encontrei a motivação para ser uma profissional que a escola daquele momento, meados dos anos oitenta, esperava e para me inserir em um grupo onde fossem realizados estudos e discussões a respeito da formação de professores e, sobretudo, que provocasse reflexões acerca das possibilidades dos caminhos a serem seguidos para a assunção do compromisso profissional.

No percurso profissional, durante os anos de atividade em escolas do ensino fundamental, vivenciei momentos de intensas discussões sobre a formação continuada de professores. Participei de cursos (de pequena, curta e média duração) com a incumbência de atuar como "multiplicadora". A experiência com a formação de professores em programas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Programa Nacional de Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC), Programa de Aceleração da Aprendizagem, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Prova e Provinha Brasil, entre outros, contribuíram para intensificar meus questionamentos sobre a profissão professor e sobre os processos formativos. Contriburam, também, para me mobilizar na busca

por aprofundamentos de estudos sobre a atividade docente e sobre ser e tornar-me uma profissional articulada às demandas da escola e da sala de aula.

A inserção no ensino superior, dez anos após ter iniciado minhas experiências na educação básica, na condição de formadora de professores, colocou-me diante das expectativas dos estudantes no sentido de encontrar modelos que, efetivamente, possibilitassem o exercício da profissão docente. A experiência no ensino superior acirrou minhas reflexões sobre os conhecimento necessários na formação de futuros professores, sobre como formar professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Essas reflexões, com bastante intensidade, repercutiram na motivação para buscar conhecimentos sobre a profissão e a formação de professores.

Os estudos realizados em nível de pós-graduação *latu sensu* (UFPI), com concentração na área do ensino, me possibilitaram agregar conhecimentos que ampliaram meu entendimento sobre ser profissional do ensino em determinado tempo histórico e social. Esses estudos produziram outro entendimento a respeito do seja ser professor. No decurso desse tempo, compreendi que esta é uma profissão que exige, empenho no estudo, compromisso, comprometimento, para além de apenas dá cabo da integralização da carga horária total do curso, exercer a profissão. Compreendemos que essa é uma profissão quer requer também conhecimento e uso de diferentes saberes e de preparo permanente por meio de estudos, pesquisas e constante atualização.

Giroux (1987), Alarcão (1996), Pimenta e Lima (2008), Ghedin (2015), dentre outros, apontavam a escola reflexiva, com professores reflexivos, formados para a prática baseada na autonomia, criatividade, na perspectiva da superação do paradigma da racionalidade técnca. Professor como intelectual organico, com Grasmci (1997), foi, de igual modo, um tema que muito acrescentou e levou a outras formas e contornos os questionamentos delineados na formação inicial.

No percurso do exercício profissional na educação básica, quer na condição de professora, quer de orientadora educacional, de coordenadora pedagógica ou de formadora de professores no sistema público municipal de ensino, temas como o papel social e político da escola e, particularmente a formação de professores, constituíram alvos de meu interesse. Paralelamente à atuação profissional na educação básica, passei a atuar no ensino superior e na formação inicial de professores. Estava, portanto, integrando dois grupos profissionais (no ensino superior e na educação básica, anos iniciais do ensino fundamental).

No contato direto com a sala de aula no ensino superior, percebemos que formar professores para a sociedade e escola contemporâneas não seria uma tarefa simples, pois para

ensinar não basta apenas ter domínio de saberes sobre prática docente. O ensino exige do docente uma diversidade de saberes, articulados à cultura profissional e à cultura geral. Ou seja, esses profissionais precisam ter condições teórico-metodológicas para identificar as dificuldades de sua própria prática, para refletir sobre essa prática e para planejar intervenções, superando a mera competência técnica no desenvolvimento de planos e de programas destinados à sala de aula. Que proposta de formação inicial, então, propiciar a formação aos professores para que reflitam e pesquisem suas práticas? Como formar professores para assumirem com autonomia o trabalho docente, reconhecendo-se autores de suas práticas? Essas questões passaram a fazer parte de minhas reflexões e me desafiaram no prosseguimento de estudos na busca de respondê-las por meio do envolvimento na investigação científica.

Razão por que, prosseguindo na busca por caminhos que apontassem respostas aos questionamentos que me desafiavam, durante todo o percurso formativo (ensino básico e superior) e as experiências profissionais, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, do Centro de Ciências da Educação, Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, mediante êxito na seleção para o curso de mestrado em educação, linha de pesquisa formação de professores e práticas da docência.

Em face das demandas profissionais na formação docente, defini como objeto de estudo, o estágio curricular supervisionado na formação de professores, focalizando a formação do professor pesquisador. O interesse por esse tema foi se construindo ao longo de minhas experiências na educação básica e, principalmente, no decurso das experiências vivenciadas como professora orientadora do estágio curricular supervisionado. Os desafios vivenciados na orientação do estágio supervisional, enfrentando resistências, dilemas e incertezas diante do desejo de promover uma formação inicial perspectivando a reflexão e a formação do professor pesquisador, contribuiram para intensificar nossa compreensão sobre a importância do objeto de estudo que apresentamos.

Compreender o processo de formação docente me instiga, inicialmente, a compreender alguns conceitos trazidos por pesquisadores desse tema, tais como: Freire (1986), Giroux (1987), Contreras (1997), Nóvoa (2014; 2017), Gatti (2009), Libâneo e Pimenta (1999), Stenhouse (1984; 1987) e Brito (2011), dentre outros. Considerando o sentido etmológico de formação, Donato (2002), afirma que formar professores tem caráter processual e permanente. Os professores, sob essa ótica, necessitam ter abertura para investir em processos contínuos de formação, como meio para aprofundar e ampliar os conhecimentos profissionais. A respeito da dimensionalidade do processo formativo, Pineau (1988) apresenta a teoria tripolar da formação, apresentando os conceitos de auto, hetero e ecoformação.

A teoria tripolar da formação desenvolvida por Pineau (1988) constitui uma abordagem interdisciplinar que objetiva compreender o complexo processo de formação humana. Preconiza uma visão holística, considerando três dimensões interconectadas que influenciam o desenvolvimento individual: os aspectos biológicos, sociais e culturais. Analisando a metodologia das histórias de vida e as várias formulações que os sujeitos dão para seus itinerários formativos, Pineau (1988) identificando três movimentos que interferem na formação, elaborou os conceitos de hetero formação, auto formação e eco formação.

Para compreender essa teoria, recorremos a Nóvoa e Finger (2010), e no trabalho intitulado O método (auto)biográfico e a formação, organizado por Nóvoa e Finger (2010), encontramos o texto de Pineau (1988), A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação que subsidiaram nosso entendimento construído até o momento a respeito dessa teoria. A hetero formação também denominada de dimensão social na Teoria Tripolar, destaca a influência do ambiente social e das interações com outras pessoas na formação do indivíduo. Desde o nascimento, somos inseridos em contextos familiares, comunitários e culturais que nos ajudam a construir nossa identidade e compreensão do mundo. A Teoria Tripolar enfatiza a importância de considerar essa dimensão formativa que recebe definição e hierarquização de modo heterônimo pela via do meio ambiente cultural produzido. Além da família, o convívio com amigos, colegas e a sociedade em geral também molda nossa personalidade e comportamento. A Teoria Tripolar enfatiza a importância de considerar essa dimensão formativa que recebe definição e hierarquização de modo heterônimo pela via do meio ambiente cultural produzido.

A ecoformação designa a formação advinda do meio ambiente material, de natureza mais moderada e mais implícita que as outras. As influências físicas, as influências climáticas, as influências das relações físico-corporais que conferem forma à pessoa, comportam-se como condutores dessa dimensão. Essa abordagem ressalta a importância de considerar a natureza e a criação como elementos interligados na compreensão do desenvolvimento humano. Além disso, estudos recentes têm enfatizado a plasticidade do cérebro humano, mostrando como o ambiente e as experiências podem moldar a estrutura cerebral e as conexões neurais.

Essa formação inclui o aspecto simbólico. O meio ambiente na sua forma física, com todas as variedades que lhe são peculiar, exerce uma forte ascendência sobre as sociedades humanas, como também sobre o imaginário pessoal, que sistematiza o sentido à experiência vivida.

De acordo com Pineau (1988), parece existir, vinculada as essas dimensões e dependente delas, uma terceira dimensão formadora, a do eu, que ele denomina de auto formação. Esta dimensão está relacionada com a com a autodidaxia. Essa é que incumbe-se do

decurso da experiência existencial mais complexo e produz um território dialético de tensões nada submisso a todo tipo de simplificação unidimensional. Dito de outra forma, essa força formadora, não admite nenhuma flexibilização limitada. Seu jeito de interpretar a composição do processo formativo, não prescinde da tarefa de considerar, aglutinando, as outras duas forças – a hetero formação e a ecoformação. A aprendizagem na perspectiva da teoria tripolar valoriza o lugar que ocupa o sujeito que aprende, e está centrada em valores tais como a dialogicidade, a cooperação e a liberdade. Possui potencial de aproximação entre os processos de educação, os processos de humanização e os de formação, afirma Libert (1972).

Moita (1995), em concordância com esta acepção, realça o processo formativo como construção de si próprio e assevera que ninguém se forma no vazio, que formar-se supõe trocas de experiências, interações sociais e aprendizagens que não se fecham, não se concluem, mas permanecem ativos, em constante revisão e reconstrução. Incluindo-se neste debate, Veiga (2009), apresenta o entendimento de que o processo formativo é multifacetado e plural. Anuncia que esse processo tem início sem perspectiva de finalização, permanece em ininterrupto. A autora afirma a formação inclui, também, um processo autoformativo, que desenvolve-se em grupo, em um contexto de coletividade, fora dos domínios da individualidade e da experiência isolada. A análise das concepções destes autores, permite compreender que, ainda que haja diversidade e maleabilidade na composição dos conceitos, todos convergem para uma mesma direção: a formação é uma necessidade concreta, é permanente, processual e inerente ao exercício da profissão docente.

Em relação à formação inicial, se caracteriza por ser um período de formação em que o docente desenvolve um conjunto de competências básicas, atitudes e conhecimentos necessários ao desempenho da prática profissional. Essa formação contribui para a compreensão e a análise dos objetivos sociais do contexto sociocultural e organizacional em que a profissão se insere. É, portanto, intrínseca à prática da profissão, em que o aprendizdo não é uma atividade estanque, mas contínuo e dinâmico, envolve uma busca permanente de conhecimentos específicos, relacionados ao campo de atuação do professor. A formação inicial é a condição básica para o desempenho das atividades peculiares à função de ensinar, condição para o desenvolvimento profissional na profissão professor.

O processo de formação docente transcende os limites das salas de aula das instituições formadoras, para além do arcabouço teórico adquirido durante a graduação, todas as experiências e práticas vivenciadas pelo profissional durante a sua prática docente estão presentes na composição de seu repertório de conhecimentos. Ou seja, tanto o aprender sobre a profissão docente na formação profissional, quanto desenvolvê-la no cotidiano do profissional

contribuem para os aprendizados dos professores. Nessa dinâmica, entendo que a formação de professores consiga explicitar a unidade teoria e prática. Compreendo que a formação docente se dá em diferentes instâncias, acadêmicos, nas vivências de sala de aula, contextos relevantes para a produção de conhecimentos sobre a profissão docente.

A formação de professores, seja inicial ou continuada, precisa ter como ponto de partida, a unidade teoria e prática, aliada à reflexão diária sobre o exercício profissional. No processo de aprender e de ensinar faz-se em um movimento contínuo que necessita de retroalimentação, ampliação e aprofundamento permanente de conhecimentos, pois o aprender a profissão docente requer a continuidade dos processos formativos, é um processo contínuo que integra o cotidiano do profissional docente, na perspectiva de aprofundamento de seus conhecimentos sobre a docência.

No cenário da formação inicial, o estágio curricular supervisionado se apresenta potencialmente como contributo no processo de formação dos professores, pois por meio dele o profissional em formação tem a oportunidade de entrar em contato direto com sua área de atuação, para refletir sobre a prática docente, na busca de melhoria do fazer docente. O estágio curricular supervisionado, extrapolando o cumprimento de exigências acadêmicas, burocráticas e instrumentais, no caso de algumas realidades onde o estágio é entendido como momento de preenchimento de formulários, de fichas e de mera elaboração de relatórios para a descrição das experiências vivenciadas, pode ocorrer como uma valiosa experiência formativa ao oportunizar aos futuros professores o desenvolvimento da pesquisa e da reflexão crítica sobre a realidade matéria das práticas docentes. Entendo que, para além disso, o estágio curricular supervisionado é uma oportunidade singular de contato direto com o ambiente do processo ensino-aprendizagem, que envolve o cotidiano do exercício profissional de um professor.

As experiências do estágio curricular supervisionado podem possibilitar uma percepção da dinâmica que caracteriza o espaço e as atividades desenvolvidas na escola, mas, para que isso aconteça, é preciso oportunizar situações em que os futuros professores possam refletir criticamente sobre dificuldades, conflitos, entraves, limites e desafios próprios da profissão docente. A reflexão crítica poderá favorecer a compreensão, de fato, sobre em que consiste ser profissional do ensino e sobre os significados do processo ensino-aprendizagem. O estágio curricular supervisionado é um espaço privilegiado da formação, pois oportuniza ao docente em formação o exercício da prática, a partir da integração dos componentes curriculares, oferecento aos estudantes a possibilidade de compreenderem a unidade entre teoria-prática, ao perceberem o diálogo entre os diferentes saberes mobilizados na profissão.

A cada experiência de estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia, em

que pese a diversidade de propostas desse componente curricular, é facultado ao estagiário uma oportunidade de vivenciar aprendizados sobre a docência, com sua inserção no cotidiano escolar. Esses aprendizados têm como ponto de partida os conhecimentos oriundos da formação inicial são ressignificados no estágio curricular e constituem ferramentas essenciais para a consolidação do saber e do saber fazer, bem como para o entendimento da prática docente a partir da complexidade que lhe é inerente. O Estágio Curricular supervisionado é, portanto, fundamental no processo de formação inicial, pois no contato com a sala de aula os futuros professores se encontram efetivamente com as situações de ensino e de aprendizagem, o que propicia o encontro o *locus* de atividade profissional docente. O encontro com a realidade prática potencializa reflexões sobre a educação, sobre as práticas docentes e sobre as singularidades do ambiente escolar e a respeito dos desafios inerentes à docência.

O estágio curricular supervisionado, nos cursos de formação de professores, representam uma oportunidade de encontro com a realidade das práticas de ensino-aprendizagem, imprescindível no processo de formação de professores, haja vista que possibilita um contato direto com a docência em seu ambiente natural, envolvendo o cotidiano do profissional do ensino, além de contribuir com maior articulação entre os componentes curriculares (inerentes à estrutura dos cursos) e a prática profissional. Ademais, o estágio curricular supervisionado constitui importante instrumento de integração entre as escolas de educação básica e as instituições que formam professores.

Entendemos que as discussões na esfera científica sobre o tema apontam para a necessidade de formar profissionais comprometidos com o conhecimento, com a formação acadêmica e conscientes da necessidade de refletir sobre suas práticas, gerando, dessa forma, contributos para que se processem as mudanças educacionais e sociais necessárias, visto que a construção do pensamento crítico reflexivo a a produção de aprendizagens sobre ensinar e sobre ser professor colabora para que os profissionais consigma elaborar respostas para as situações que emergem no cotidiano das práticas.

Na composição do conjunto de ações do estágio curricular supervisionado, face aos aos problemas encontrados na escola contemporânea, o futuro professor depara-se com a tarefa de desenvolver uma prática docente que possibilite compreender as restrições impostas pela prática institucional e pelos aspectos histórico-sociais do ensino, de modo que haja identificação do potencial transformador da prática docente. Para que essa prática seja transformadora é preciso que a formação ofereça subsídios (por meio de conhecimentos teóricos e práticos, da reflexão e da pesquisa) a fim de contribuir para o exercício professoral de forma crítico-reflexiva.

O estágio curricular supervisionado, neste estudo, é compreendido como uma experiência de formação que se configura, para além da atividade prática instrumental, que, muitas vezes, é reduzida como um campo de conhecimento ao saber fazer. Concebo o estágio curricular supervisionado como uma experiência formativa que possui estatuto epistemológico, requer a unicidade teoria-prática, a reflexão crítica e a formação do professor pesquisador. Não se caracteriza como uma experiência inerte e estática, mas como um fenômeno educativo que estabelece permanente interação entre os sujeitos da instância formativa e os da escola, é um fenômeno educativo dinâmico, resultante da conjugação de muitos conhecimentos.

No contexto da formação inicial de professores, para o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, têm sido pensado a partir novos modelos de atuação, que sejam capazes a ampliar os conhecimentos dos futuros professores sobre a profissão e que ultrapassem as meras atividades burocráticas, considerando a complexidade da função docente e as condições estruturais das instituições formadoras e das escolas, entre outros aspectos. Há entendimento de que a prática do ensinar se vincula intrinsecmente à capacidade do professor para questionar essa prática e seus condicionantes, mas é preciso esclarecer que existem diferentes fatores que afetam essa prática. No cenário da produção de propostas para o redimensionamento da formação inicial, formar para a pesquisa se inscreve como uma das propostas importantes para o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado.

Ancorada nesse entendimento sobre formação inicial de professores e sobre o estágio curricular supervisionado, objetos deste estudo, essa dissertação parte da seguinte questão-problema: Quais possibilidades formativas de professores pesquisadores na formação inicial no Curso de Pedagogia na UEMA, situando como foco o estágio curricular supervisionado? A questão central da investigação materializa como objetivo central do estudo: analisar possibilidades formativas de professoraes pesquisadores na formação inicial no Curso de Pedagogia na UEMA, situando como foco o estágio curricular supervisionado. Como objetivos específicos foram definidos: analisar como o PPC do curso de Pedagogia/UEMA propõe a formação do professor pesquisador em articulação com o estágio supervisionado, descrever as experiências no estágio supervisionado que oportunizam a vivência na pesquisa cientifica (de produção de conhecimento) no curso de Pedagogia da UEMA, identificar como os estudantes em atividades de estágio curricular supervisionado, na formação inicial no Curso de Pedagogia/UEMA, concebem o professor pesquisador e identificar características formativas de professor pesquisador nas atividades desenvolvidas pelos estudantes no estágio supervisionado curricular na formação inicial no Curso de Pedagogia/UEMA.

Considerando essas questões, estabelecemos como como objetivo geral: Analisar as

possibilidades de formar o professor pesquisador na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual domaranhão - UEMA, a partir do estágio curricular supervisionado. Tomando como referência esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: Compreender como o Projeto Político Pedagógico (PPC), do curso de Pedagogia/UEMA concebe a formação do professor pesquisador em articulação com o estágio supervisionado; identificar como os estudantes em atividades de estágio supervisionado, na formação inicial no Curso de Pedagogia/UEMA, concebem o professor pesquisador.

Para desenvolvimento do estudo optamos pelo método autobiográfico, utilizando a pesquisa narrativa. A opção pelo método autobiográfico e pela pesquisa narrativa se deu em face de possibilitarem processos autoformativos, reflexão, autoconhecimento e produção de conhecimentos. A pesquisa narrativa, sobre o estágio curricular supervisionado, tem o mérito de favorecer a produção de informações e de conhecimentos, por meio das narrativas, a respeito das dinâmicas da formação inicial e do estágio. A perspectiva metodológica, portanto, possibilita a revisitação de experiências, tanto da formação inicial, quanto do estágio curricular supervisionado.

O referencial teórico-conceitual, a respeito da formação de professores, tem como base, entre outros, os estudos de: Freire (1986), Giroux (1987), Contreras (1997), Nóvoa (2014; 2018), Gatti (2009), Libâneo e Pimenta (1999), Stenhouse (1984; 1987) e Brito (2011). Em relação ao estágio curricular supervisionado tem como suporte as produções de Brito (2020), Pimenta (2010), Lima (2012), Andrade (2005), Pimenta e Lima (2010), entre outros. No que se refere à fundamentação metodológica, o estudo baseia-se em Souza (2006), Abrahão (2004), Souza e Cordeiro (2010 ;2015), por exemplo.

A proposição deste estudo fundamenta-se na possibilidade de contribuir, a partir de uma análise crítico-reflexiva, para ampliar conhecimentos sobre a formação para a pesquisa, por meio do estágio curricular supervisionado. No que diz respeito ao interesse por esta temática, é importante ratificar a necessidade de estudos sobre o redimensionamento do estágio curricular supervisionado na formação inicial. O estudo apresenta potencial para contribuir com reflexões a respeito da formação inicial e do estágio curricular supervisionado, particularmente para analisar possibilidades de formação do professor pesquisador. É preciso registrar que o presente estudo está vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia e à linha de pesquisa Formação e Práticas da Docência, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí. O projeto de dissertação foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer número 5.891.000.

Para fins de organização, a dissertação possui uma introdução que situa o objeto e objetivos do estudo, bem como informa sobre a metodologia e aspectos teóricos da investigação. Apresenta no capítulo dois, as categorias teóricas da pesquisa, discorrendo sobre formação in icial de professores, estágio supervisionado, formação do professor pesquisador e estágio como contexto de aprendizagens docentes. No capítulo três descreve a metodologia utilizada para desenvolvimento do estudo. O quarto capítulo foi destinado à análise das narrativas, partindo da organização de unidades de análise temática. Por fim, a conclusão, que o estágio supervisionado como importante componente formativo na perspectiva crítica reflexiva e, ainda, indica a possibilidade de formação do professor pesquisador na formação inicial pela via do estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão/UEMA. Os resultados da investigação mostram que, embora haja menção à formação do professor pesquisador no Projeto Pedagógico do Curso, essa proposição não se efetiva na formação inicial de futuros professores na UEMA.

CAPÍTULO 1
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: É POSSÍVEL FORMAR PARA A PESQUISA?

A formação inicial de professores, o estágio curricular supervisionado e a formação do professor pesquisador são categorias centrais do objeto de estudo dessa dissertação. Neste capítulo discorremos sobrea as categorias mencionadas, considerando que merecem uma revisão cuidadosa a fim de iluminar a análise das narrativas sobre o objeto de estudo. O capítulo está organizado em três subseções, nomeadas, respectivamente, da seguinte forma: formação inicial de professores e estágio supervisionado: concepções e perspectivas, estágio curricular supervisionado como contexto de aprendizagens e estágio curricular supervisionado e a formação do professor pesquisador. As temáticas abordadas têm uma relevância para a análise dos processos formativos, do estágio curricular supervisionado e da formação do professor pesquisador.

1.1 Formação inicial de professores e estágio curricular supervisionado: concepções e perspectivas

A formação inicial de professores constitui aspecto angular para o exercício da profissão docentes nas diferentes etapas educacionais, tendo em vista que privilegia os conhecimentos exigidos na atividade profissional. Consideramos que essa formação necessita promover os aprendizados e a compreensão das condições essenciais para a profissão. É a partir da formação que os futuros professores terão oportunidade de elaborar/reelaborar suas visões sobre educação e do processo ensino-aprendizagem, bem como poderão ampliar a compreensão do mundo, intervir na realidade e agir como sujeito crítico na realidade circundante. Nas décadas de **19**80 e 1990, do século XX, o Brasil traçou passos de relevante significados no sentido de universalizar progressivamente, o acesso à educação básica e institui como obrigatório o acesso ao ensino fundamental.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9.394/1996, ao estabelecer o ordenamento da educação básica na concepção atual, trata, em seu Artigo 62, da formação inicial de professores, determinando que essa formação deve ocorrer em nível superior, sendo condição mínima para o exercício da profissão docente. Assim, a formação para o exercício profissional na educação básica, nos termos definidos por essa Lei, emerge com status de formação mínima exigida para o credenciamento para a docência nas unidades de ensino que compõem o sistema público e privado de ensino.

Essa proposição legal não é recente, pois a LDBEN foi promulgada no ano de mil novecentos e noventa e seis, definindo o propósito de elevar o nível da formação de professores, o que representa uma conquista para consolidar a qualidade da educação, mas é preciso esclarecer que não basta investir na formação de professores. É preciso assegurar boa estrutura às escolas, reconhecer e valorizar os professores, entre outros aspectos, compreendendo que o problema da formação docente não está restrito às questões técnicas e nem das instituições formadoras, mas faz-se presente também no campo das questões políticas de formação.

Consultando Nóvoa (2017), encontramos reflexões sobre os avanços no campo da formação docente. Esse autor afirma que o período compreendido entre a segunda metade dos anos de 1980 e o início dos anos 1990, do século XX, corresponde ao surgimento de uma nova abordagem de formação em que a marca da "universitarização e as ideias de "professor reflexivo" e de "profesor pesquisador", estão presentes. Nóvoa (2017), alerta que nos encontramos em momento crucial em termos de história da escola pública e dos professores. Nesse sentido, faz uma advertência, ao asseverar que " [...] Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização " (Nóvoa, 2017, p. 7). É crucial, também, por que enquanto as instituções de ensino rediscutem as questões paradigmáticas em torno dos processos formativos, há um claro sinal da confluência de polítcas para "desprofissionalização" da atividade docente (Nóvoa, 2017, p. 4). A vivência na profissão há mais de uma década, tem nos propiciado a constatação dessa acertiva de Nóvoa. O debate a respeito da formação no âmbito das instituições formadoras, não é um debate que se instaurou em tempos recentes, e, examinado a produção acadêmica em torno do tema da formação docente, identificamos um vasto referencial teórico a esse respeito. Significa que as instituições de ensino superior estão emitindo sinais claros de compromisso e engajamento no que diz respeito às propostas formativas para a docência.

No entendimento de Morin (1999) e de Boaventura (2002), o momento vigente é de transição paradigmática, em que o modo de analisar o mundo em partes independentes e fragmentadas, cede espaço para um paradigma que analise e compreenda a realidade como um todo, na perspectiva holística, vislumbrando as conexões que aí se estabelecem, permanecem em constante transformação. A transição paradigmática ocorre em diversas áreas e não é diferente no campo da formação de professores. Para ilustrar as mudanças de paradigmas neste campo apresentamos a seguir, concepções que têm, ao longo de décadas, orientado práticas e políticas na formação docente, destacando suas características, desafios e perspectivas.

As concepções mais difundidos de formação docente são as que estão relacionados ao

modelo da racionalidade técnica. De acordo com essa concepção, também nominada como a epistemologia positivista da prática, "[...] a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica" (Schön,1983, p. 21). É uma das abordagens mais tradicionais e ainda encontrada encontrada de modo recorrente, na prática da formação inicial nas instituições. Nessa tipo de perspectiva, o desenvolvimento de habilidades específicas e´de metodologias de ensino consideradas eficazes, caracterizam o arcabouço de seu aporte teórico. A ênfase se concentra na obtenção de resultados acadêmicos em níveis elevados, visando o treinamento dos professores para aplicação de técnicas pedagógicas padronizadas, que possibilitem a obtenção desses resultados.

Essa abordagem, embora consiga aprovisionar os docentes com ferramentas práticas e imediatas para condução de sua atividade em sala aula, têm sido alvo de críticas por descuidar-se de aspectos considerados essenciais à educação, como a dimensão sócio emocional dos estudantes e a demanda de adaptação às diversidades culturais, plurais e contextuais, visto que estes impactam a ação pedagógica no espaço da escola. Nesse sentido, pensar a formação profissional docente, dissociada do desenvolvimento da autonomia e capacidade de reflexão crítica sobre o que acontece no cotidiano da prática docente, tendo em vista sua reorganização de sentido e finalidade, é propor formar docentes como meros executores de tarefas, visando chegar em resultados que confirmem uma dada previsão. Essa premissa, que considera a realidade como sendo estática , entendendo que o especialista é alguém pronto para identificar respostas também prontas, assinala um aspecto vulnerável dessa perspectica formativa.

Como resultado da discussão acadêmica, pesquisas sobre a formação docente, perspectivas alternativas emergem visando a superação do modelo da racionalidade prática, desde o início do século XX. O trabalho de Dewey (1976), é considerado precursor da produção atual no que se refere ao modelo da racionalidade prática em educação, afirma Diniz (2014), o que nos permite compreender que essa discussão não é recente, mas tem atravessado décadas o que tem provocado um enorme volume de produções sobre a formação docente. Como resultados da fertilidade das discussões e produções teóricas no campo científico e educacional, acerca das perspectivas formativas, as limitações da concepção técnica forma trazidas a tona, deixando-a no foco de muitas críticas. Atualmente, a formação docente está sendo revisitada e vista como requisito fundamental para a melhoria da qualidade da educação.

Essas discussões contribuíram para que emergisse algumas perspectiva de formação, dentre elas, a reflexiva. Nesse enfoque, os docentes são instigados a desenvolver um olhar crítico sobre sua própria prática, refletindo sobre os processos educativos, os resultados obtidos

e as possíveis melhorias a serem implementadas no processos educativo na escola. A formação reflexiva permite aos docentes serem agentes ativos de sua própria aprendizagem, estimulando a busca contínua por atualização e inovação no ensino. Através da reflexão, os docentes poderão identificar as necessidades dos alunos, adaptando as abordagens de ensino aprendidas na interface com a complexidade e singularidade do ambiente educativo na escola.

Na década de 80, século XX, Schön (1983), ainda que não tenha direcionado seus estudos para a temática da formação docente, provocou uma grande repercussão, tornando-se precursor de ampla produção a respeito da necessidade do profissional do ensino refletir sobre a sua prática. Schön propõe (1983, p.49), que desenvolvamos um olhar atento para "uma epistemologia da prática implícita nos processos artísticos e intuitivos os quais alguns profissionais trazem em situações de incerteza, instabilidade, excepcionalidade e conflito de valor". Segundo sua perspectiva, o dia a dia do profissional se mantém na dependência de um conhecimento tácito denominado "conhecimento na ação". Isso implica na produção do conhecimento

Distanciando-se do debate sobre a cisão provocada pela racionalidade técnica, no âmbito do que é real, Schön (1983), prefere vislumbrar os profissionais como os que não separam o pensar do fazer, entendendo que estes não encontram distinção entre o conhecimento e arte de executar sua aplicação prática. Ensina que saber e fazer estão vinculados de tal forma, que, refletir na ação enquanto a desenvolve, ativa o modo tornar-se pesquisador em seu próprio contexto onde essa ação é desenvolvida. O autor reconhece que este profissional age com autonomia em relação às esferas teóricas e técnicas, embora faça uso delas. Sabe que as tem como referências para a sua ação, mas aciona mecanismos outros conceitos, princípios para equacionar desafios que surgem no seu cenário profissional cotidianamente. Reconhece que há pressuposição de mútua dependência, para além da hierarquização entre essas duas dimensões, como se fosse um ciclo, em que uma não prescinde da outra para se complementar.

Sob a ótica de Carr e Kemmis (1986), a visão prática configura a educação como sendo um processo complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias, sob as quais o "controle" só pode ser estabelecido mediante a aplicação de decisões sábias elaboradas pelos profissionais, ou seja, através de sua análise sobre a prática. Essa visão subscreve que a realidade educacional é um fenômeno de natureza muito instável e reflexiva para consentir uma sistematização técnica. Profissionais atentos e experientes certamente construirão explicações e deliberações substanciais e, com base neles agirão para intervir nas situações que emergirem na sua prática docente ou pedagógica objetivando exercer influência de uma ou outra maneira. Os eventos advindos da prática docente ou pedagógica, contudo, terão sempre um caráter

indeterminado e aberto. Nesse sentido, a ação desses profissionais nunca serão o árbitro com o poder de controle completo sobre a dinâmica da sala de aula ou da escola (Carr; Kemmis, 1986, p. 36).

Uma proposta formativa que tem como foco o desenvolvimento da autonomia inclui indispensavelmente o fomento ao pensamento crítico, isto é, incentivo ao pensamento que elabora reflexão, análise e critica, de modo responsável, a respeito de todas as informações e opiniões com as quais se defronta. Essa perspectiva favorece o estabelecimento de uma relação mais horizontal entre docentes e estudantes, incentivando participação ativa na produção, (re)construção, ressignificação do conhecimento. No entanto, a formação reflexiva demanda tempo e esforço para aprofundar o pensamento crítico e para aprimorar a prática docente, o que pode constituir um desafio em meio às demandas do cotidiano escolar.

A discussão a respeito das dimensões teórica e prática no curso de formação inicial docente, datam no início de sua institucionalização, e a hierarquização ou a unidade entre essas duas dimensões do trabalho docente, são as questões que circundam a relação entre elas. Nessa acepção, a ênfase dada ao modo como a hierarquização ou a unificação entre elas, pode influenciar no processo de formação docente, afeta de modo positivo ou negativo a atuação docente. Amplamente difundida e desenvolvida nos modelos formativos docentes, a abordagem da racionalidade técnica, foi restaurada nos anos 60, como paradigma, a partir dos contributos de J. Schwab (Van Mannen, 1977, apud Diniz, 2014, p.37). Restaurando a ênfase na dimensão prática, essa abordagem trouxe grande impacto sobre o trabalho acadêmico no currículo.

No bojo das discussões sobre modelos formativos, Schwab e Sthenhouse reconheceram serem essenciais ao currículo, o docente em vez de critérios meramente técnicos, com fins de exercer controle na dinâmica dos processos educacionais. Contribuindo com a discussão, Schwab argumenta que que "o modelo teórico fragmenta o currículo como campo e como prática.[...] Ele não ajuda o profissional no mundo real a fazer escolhas sobre o que se deve fazer a seguir" (Carr;Kemmis: 1986, apud Diniz, 2014, p. 37). A noção do professor como pesquisador.

Schön afirma (1983, p. 68), que "[...] quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas pré-estabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único". Assim sendo, em sua perspectiva, reflexão-na-ação é tarefa que ocupa lugar central na arte por meio da qual os docentes às vezes enfrentam situações "divergentes" e incômodas da prática (p. 62). Prosseguindo na análise da importância de pensar na prática enquanto ela ocorre, Schön (1983, p. 39), ressalta que "[...] crescentemente nos tornamos conscientes da importância do fenômeno

real da prática – complexidade, incerteza, instabilidade, excepcionalidade e conflito de valor – o qual não é compatível com o modelo da racionalidade técnica. Schön destaca que a tomada de consciência sobre a importância de compreender a prática na forma como esta se apresenta no mundo real, considerando os aspectos de sua composição, confirma o entendimento de que os pressupostos da racionalidade técnica não se compatibiliza com a dinâmica que rege a realidade. A respeito dessa incompatibilidade, Shön constoi a seguinte reflexão:

> No mundo real da prática, problemas não são apresentados ao profissional como dados. Eles devem ser construídos a partir de elementos das situações problemáticas os quais são enigmáticos, inquietantes e incertos. Para converter uma situação problemática em um problema, o profissional deve fazer um certo tipo de trabalho. Ele deve compreender uma situação ambígua que inicialmente não era por ele compreendida (SCHÖN, 1983, p. 40).

Em síntese, discussões atuais sobre perspectivas de formação inicial, colocam sua tônica no reconhecimento da complexidade dessa profissão, que envolve as duas dimensões do conhecimento a saber, o conhecimento teórico e o prático, pontuando a incerteza e e o caráter provisório de suas ações. No bojo dessas discussões, os docentes têm sido vistos como profissionais capazes de desenvolver reflexão crítica, questionamentos e de manter-se constantemente investigando sua prática pedagógica, que, por sua vez conecta-se com a realidade social mais ampla. Têm sido vistos como capazes de retraduzir jeitos e formas de compreender o fenômeno educativo, enquanto fato histórico e social. Libertando-se da lupa da visão heurística, compreende que a da visão holística lhe dará instrumentos para a elaboração de respostas mais compatíveis com a realidade que lhe circunda. O sentido de reflexão manifesta-se vinculada ao modo como se lida com os desafios da prática profissional, o que nos permite compreender que ensinar é um jeito de realizar a reflexão enquanto a ação se desenvolve.

Voltanto a contribuição de Schön (1983), observamos que os princípios definidos por ele, para descrever a prática dos profissionais vinculados aos campos de engenharia, desenho e arquitetura ganharam status de generalização e passaram a servir como uma nova base para formação também em outras áreas, inclusive na educação. Para o autor a prática profissional direcionado à sua execução, possui também um componente refletivo que oportuniza a elaboração de novos entendimentos para a mesma ação. No contexto da epistemologia da prática docente, o conceito de profissional reflexivo surgiu nos trabalhos desse autor a respeito da epistemologia da prática profissional.

Compreende que a profissionalização docente vai sendo construída quando as atividades desenvolvidas vão sendo examinadas, interpretadas e avaliadas. Nessa perspectiva,

destaca que, para assumir uma postura reflexiva, é necessário que o professor analise diferentes aspectos que compõem a prática pedagógica, a saber: a compreensão de sua matéria, os tipos de relações interpessoais que se estabelecem na ação educativa, entre ele e os estudantes, e ainda, analise a dimensão burocrática da prática pedagógica.

Diante de uma infinidade de informações, uma das habilidades fundamentais para o professor voltado da escola do século XXI não é mais apenas levar o conhecimento "certo", e sim auxiliar os estudantes do seu campo de ação a construir outros sentidos e significados para o que aprendem. A perspectiva formativa do professor pesquisador ~~e professor reflexivo~~ permite a esses profissionais a enfrentar desafios que vão emergindo no seu cotidiano profissional, com os quais não tinham se deparado anteriormente, ampliando desse modo um repertório de soluções que, uma vez repensado e verbalizado, pode vir a caracterizar uma teoria. Schön (1983), preconiza uma formação tutorada e uma aprendizagem no contexto da ação para formar profissionais reflexivos nas áreas de engenharia, arquitetura e desenho, tendo em vista que o ensino proveniente delas "possui um tipo particular de aprender-fazendo que deve ser mediado pelo diálogo entre tutor e estudante" (Campos; Pessoa, 1998, p. 194). Essas propostas foram deslocadas daquelas áreas, para servir de embasamento ao processo de formação de "professores como profissionais reflexivos". A proposta de Schön (1983), sugere que a aprendizagem deve acontecer no plano da prática, do fazer efetivamente, com a presença de alguém de alguém que auxilie que intervenha, nas situações de aprendizagem, promovendo a reflexão durante o processo de realização da tarefa, na perspectiva de refazer de modo aprimorado.

No processo educacional, a pesquisa está interligada ao aprendizado e reflexões sobre o cotidiano estabelecendo conexão entre os saberes populares e acadêmicos, entre o que os é estudado e a percepção deste estudo no plano familiar e nos grupos em se insere. Na direção desse sentido, Zeichner apud Pimenta (2003), destaca que a importância de preparar profissionais capazes de assumir atitude reflexiva em relação a sua ação docente, considerando as condições sociais que o circundam, reconhecendo nesse modelo formativo de cunho reflexivo, uma estratégia para aprimorar a formação docente. Na perspectiva de Stenhouse, (1975), a pesquisa deveria ser o esteio do ensino dos processos de formação docente, tendo como enfoque central o currículo, posto que é através dele que se dissemina o conhecimento científico no ambiente escolar. De acordo com a proposição de Stenhouse (1975), as reformas precisariam conceber em seu ordenamento, o desenvolvimento profissional docente na perspectiva da pesquisa. Tornar-se pesquisador de sua própria prática, certamente os auxiliarão a elaborar ou aprimorar seu entendimento de que sua sala de aula é um lugar privilegiado como

laboratório de ensino.

A pesquisa é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A pesquisa na prática e sobre a prática é, por consequência, um processo basilar de construção do conhecimento sobre si mesma e, por conseguinte, uma tarefa de elevado valor para o desenvolvimento profissional dos docente que escolhem envolverem-se ativamente nela. As instituições formadoras, de igual modo, podem ter ganhos experimentando reformulação do seu formato de trabalho, da sua cultura institucional, do seu relacionamento com o ambiente exterior e até os seus próprios objetivos. Na concepção da formação para a pesquisa, os professores são incentivados a se tornarem pesquisadores de sua própria prática pedagógica, investigando questões relevantes do cotidiano escolar e contribuindo para a produção de conhecimento de sua prática. A formação docente com base na pesquisa permite que os educadores desenvolvam teorias e práticas mais fundamentadas e inovadoras. Ao integrar a pesquisa à prática, os professores podem identificar estratégias mais eficazes de ensino, compreender os desafios enfrentados pelos alunos e promover uma abordagem reflexiva ainda mais aprofundada.

Contudo, a perspectiva da pesquisa também demanda recursos e apoio institucional, além de estímulo à capacitação dos docentes para realizar estudos empíricos e análises rigorosas dos resultados. Essa abordagem pode levar tempo para que seus benefícios sejam plenamente incorporados à prática docente, mas seu potencial para transformar a qualidade da educação é inegável.

Em conclusão, as concepções e perspectivas de formação docente evoluíram ao longo do tempo, refletindo o constante esforço em aprimorar a qualidade da educação. A superação da concepção técnica, a adoção de abordagens reflexivas e contextualizadas, o incentivo à pesquisa e a valorização da formação continuada são caminhos essenciais para formar professores mais preparados e comprometidos com a excelência educacional. A formação docente deve se pautar na valorização do professor como agente ativo de sua própria aprendizagem e como protagonista da transformação da educação. Ao investir em uma formação sólida, reflexiva e conectada com as necessidades dos alunos e da sociedade.

O Estágio Curricular Supervisionado, no cenário das políticas de formação docente, tem caráter obrigatório e é um dos requisitos para a integralização da carga horária total de um curso superior em Licenciatura, caracterizando-se mediante o cumprimento de uma atividade com carga horária definida na matriz curricular do curso, considerando a legislação em vigor e o ordenamento interno das instituições de ensino superior.

Na formação inicial docente o estágio deve ser percebido como uma oportunidade de

aquisição de conhecimento sobre a profissão, de natureza articuladora entre as três funções básicas da universidade, a saber, ensino, pesquisa e extensão, visando habilitar o docente em formação, à ação reflexão ação. Nesse momento, a possibilidade de envolvimento com situações de aprendizagem profissional construídas, na interface com os sujeitos e os meios do ambiente da escola, é real e singular. Desse modo, realçamos que o estágio é uma etapa essencial e fundamental do percurso formativo inicial, ferramenta com sentido relevante, que estabelece vínculos entre as dimensões teórica e prática, anuindo ao acadêmico a oportunidade de construir sua identidade profissional.

Enquanto atividade que insere-se no processo formativo, o estágio possui a prerrogativa de propiciar ao futuro professor ensejo para aproximação com a realidade inerente às práticas de ensinar, tendo como objetivo o desenvolvimento de análises a respeito das singularidades que permeiam a docência, sobre o ser e tornar-se professor e ainda, sobre as condições sociais circunscritas ao exercício da profissão docente. Considerando esse entendimento, destacamos que as experiências vivenciadas no estágio curricular supervisionado devem valorizar o exercício da reflexão crítica no que tange ao ensinar/aprender, dito de outra forma, deve potencializar a aproximação com a realidade da prática docente.

Nesta direção, o estágio supervisionado, dispõe de sentido se propiciar aos professores em formação a vivência de situações formativas que suprimam o viés burocrático que, via de regra, circunscrevem os estágios, provendo o surgimento de experiências formativas. Consente, desse modo, caratecrizar o estágio como lócus imprescindível de iniciação do professor em fase de formação, no espaço da vida profissional, o que envolve investir na re-significação das atividades formativas desenvolvidas através desse componente formativo, incluindo nessas atividades o emprego da reflexão na e sobre a própria prática para, caso seja necessário, buscar seu redimensionamento.Para que isso se concretize, é indispensável que haja interação, envolvimento entre os professores em formação, a realidade da escola de modo amplo e, sobretudo, com as práticas de ensinar. Esse entendimento encontra ressonância no entendimento a seguir, que atesta que o estágio curricular supervisionado,

> [...] só tem sentido quando tem uma conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam (Pimenta; Lima, 2004, p. 45).

Na acepção das autoras, a vivência no estágio que se restringe a aspectos burocráticos torna-se limitado quanto ao que ele pode representar para a formação docente termos do exercício da reflexão crítica. Ao prescindir do sentido do envolvimento, da intencionalidade, e,

em vez disso, permite a prevalência do sentido do burorático, este modelo toma para si o status de uma atividade limitada, que permanece na superfície da realidade produzida em detrimento da abordagem que pode conferir sentido e signicado.

As autoram asseveram, por fim, que essa concepção de estágio e das atividades realizadas, sinaliza a necessidade de análise conceitual. O estágio é um componente formativo que possui caráter teórico-prático e tem por objetivo central, possibilitar ao acadêmico a vivência com a realidade onde ele irá desenvolver sua prática profissional, tendo em vista o aperfeiçoamento pedagógico, técnico, cultural e científico de sua formação docente, objetivando prepará-lo para o exercício da profissão e da cidadania. Sob a ótica do legislafor, essa atividade curricular, na Lei de Estágio nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, no seu art. 1º, é assim descrita:

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

Refletindo sobre o que prescreve a legislação, nos ocorre o entendimento de que o estágio curricular é uma atividade indispensável aos acadêmicos matriculados nos cursos que o exigem, como atividade formativa e avaliativa que entra na composição das suas estruturas curriculares. Do ponto de vista legal, o estágio curricular supervisionado é visto uma atividade fundamental na formação de nível superior. Com efeito, ele valida a relação existente entre as intenções de formação preconizadas e o campo social e profissional, além de se colocar como prática investigativa que "Traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, traz ainda a marca do(s) professor(es) que orienta(m), dos conceitos e práticas por ele(s) adotados" (Pimenta; Lima, 2010, p. 113).

Nas experiências da prática docente o professor ressignifica, reconstrói e constrói saberes, conhecimentos e vivências que se constituem direção para a sua prática docente tendo como ponto de partida a formação inicial. A reconstrução produzida pelo diálogo entre estas duas instâncias, a formação inicial e o estágio curricular supervisionado, - geram saberes que dão, naquele momento de vivência inicial e direta com a dinâmica e as singularidades da escola, sentido e direção para sua prática profissional.

Nessa acepção, o estágio curricular supervisionado, afeta, inexoravelmente, o conhecimento e as experiências vivenciadas ao longo do itinerário formativo. Estas, por sua vez, presentes nas atividades do estágio curricularsupervisionado iluminam a prática, direcionando-a; a prática, por outro lado, questionaos fundamentos teóricos, provocando retroalimentação e

outros sentidos, ampliando a sua compreensão acerca da *práxis* docente. Neste cenário, resultado dessa acepção, a reflexão crítica e propositiva se interpõe, e se faz incluir como condição precípua para este diálogo.

Freire (1996) afirma que a reflexão na e sobre a prática permite ao docente pensar novas possibilidades, novas formas de percepção e de intervenção no enfrentamento das complexidades intrínsecas do cotidiano da prática profissional. A construção da reflexão na formação inicial no espaço formativo do estágio é imprescindível na formação da identidade com a docência assim como a socialização, integração e aprendizado com o professor experiente. Insere-se aí também na escola da atualidade o contato mais denso com o universo da investigação no âmbito da escola, da prática e da profissão docente. A partir dessa compreensão vale ressaltar o que diz Brito (2011, p. 2):

> [...] a relação entre os estagiários e os professores experientes pressupõe a abertura para o diálogo, para o compartilhamento de experiências e, sobretudo, para a colaboração, consubstanciado 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.

Algumas instituições formativas em consonância com o que preconiza a legislação ampla e o seu ordenamenteo interno sobre o estágio curricular supervisionado, possibilitam os primeiros contatos do docente em formação com o seu futuro ambiente de trabalho profissional no segundo semestre letivo do curso. Contudo, em diversas situações, no que se refere a assumir a gestão da sala de aula, é no estágio curricular supervisionado que essa experiência se concretiza. Nesse momento, as múltiplas experiências aí vivenciadas, serão propícias para possibilitarem ao docente em formação, o desenvolvimento da reflexão crítica sobre as práticas de ensinar, sobre ser e tornar-se professor.

Nesse cenário, o estágio curricular supervisionado, da mesma maneira que os demais componentes formativos, demonstra potencial para tornar o contexto da formação profissional docente mais significativo, ao fomrntar vivências em que torna-se possível a troca de experiências, modificando esse ambiente da formação, tronando-o mais significativo Para além da perspectiva de sanar dificuldades que não estejam diretamente vinculadas às singularidades das práticas do ensinar/aprender, o estágio curricular supervisionado pode contribuir na assepcia do uso da técnica dissociada das múltiplas faces que marcam a profissão docente. Nas ponderações sobre os processos formativos docentes, os estágios curriculares supervisionados são refutados, dado que:

> [...] têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma

> meta investigativa. Dessa forma, por um lado, se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores [...]. (Barreiro; Gebran, 2006, p. 26).

No âmbito deste estudo, entretanto, o estágio curricular supervisionado é largamente tratado como espaço fértil para o aprendizado das práticas de ensinar,dito de outro modo, como espaço onde se aprende a ensinar e a retraduzir o saber, o saber fazer e o saber ser. Para que se cumpra essa prerrogativa, no entanto, essencial que esse componente formativo se solidifique, também, como locus de reflexão crítica sobre a formação, sobre o conjunto de circunstâncias que marcar o ambiente escolar e, de modo particular, sobre o modo como se ensina. A reflexão crítica abrange, a capacidade de descrever as ações desenvolvidas, explicitando as racionalidades subjacentes, e ainda, a capacidade para contraditá-la, incluindo a possibilidade de redimensionamento, entre outros aspectos.

Na perspectiva do desenvolvimento da reflexão crítica, o estagio curricular supervisionado, "[...] necessita valorizar as situações formativas que conduzam ao partilhamento de experiências, a análise e a reflexão crítica sobre o trabalho docente" (Brito, 2012). Nesse sentido, a pesquisa no estágio curricular supervisionado deve constituir-se atividade básica, necessária, oportuna e imprescindível no aprendizado para reflexão crítica na prática docente, pedagógica e educativa do docente em formação. No entendimento de Souza (2009) a reflexão para tomada de decisões em relação à pesquisa ainda precisa avançar e considerar ferramenta fundamental no processo formativo. Ghedin (2002) reforça ser pertinente ao profissional em formação assumir-se como professor pesquisador, investigar sua prática para além do ofício de ensinar, e afirma que "a reflexividade crítica sobre as práticas e as experiências cotidianas da escola adicionadas à atividade da pesquisa viabilizam a reformulação da identidade do professor, como profissional e indivíduo" (Ghedin, 2008, p. 78).

Reafirma o autor, que a troca de experiências do docente experiente possibilita ao que está vivenciando o processo formativo inicial, o desenvolvimento da reflexão crítica através da dialogicidade sobre o ensino, sobre ser e estar na profissão potencializando vivênciase troca de saberes práticos. Nessa assertiva, Pimenta e Lima (2008) consideram queo maior desafio das instituições formadoras, as universidades, consiste na articulaçãoentre teoria/prática tendo como cerne a pesquisa e a reflexão. E pensam, acerca do estágio curricular supervisionado como sendo um campo e eixo de conhecimento curricular onde se constrói saberes e aprendizagens da docência. Deste modo, o estágio curricular supervisionado se constitui um projeto curricular formal como aprimoramento formativo para carreira docente como orientação e simulação de situações reais de problemas, dificuldades e desafios que se tornam aprendizagens para

autonomia, emancipação e reflexão em diferentes níveis para tomada de decisões. Enfim, corroboramos com o entendimento de que essa experiência formativa, o estágio curricular supervisionado, constitui um processo que exige investimento, dedicação, compromisso, ética e responsabilidade social individual e coletiva de uma equipe administrativa, docentes, alunos, coordenadores, gestores e supervisores na construção de saberes através da pesquisa e reflexão ampliando o olhar reflexivo para além das aparências e superficialidades dos fenômenos e processos educativos.

Na perspectiva da política de formação docente atualmente estabelecida, identificamos o entendimento de que a reflexão deve ser concebida de modo a desafiar o professor em formação a "articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionaise de pesquisa" (Parecer CNE/CP Nº 5/2005) (BRASIL, ANO, p. ???). Neste sentido, ao chegarem à escola como profissionais, a Formação Continuada e em Serviço, tornam-se indispensáveis para a consolidação dessa etapa inicial da formação docente.

Tem sido massivamente tratada no âmbito do discurso acadêmico e da legislação educacional o componente Estágio Curricular Supervisionado quando se questiona sobre os Cursos de Licenciatura no Brasil e é temática de pesquisas nos Programas de Pós-graduação. O debate vai além de questões como a sistematizaçãodo estágio, sua duração e operacionalização técnica. Uma pauta que consideramos pertinente nesse panorama é a perspectiva de superação de uma prática baseada nareprodução de saberes e fazeres produzidos em outros ambientes que não os educacionais/pedagógicos, bem como do entendimento de que o Estágio é um lugar de aplicação de prescrições descontextualizadas. Conforme Sampaio e Carvalhêdo (2018, p. 151), o estágio curricular supervisionado se caracteriza como um fenômeno educativo e dinâmico e não como uma experiência estática ou sem nenhum dinamismo. Logo, situa-se na direção da prática que contribui para construção de sujeitos que produzem saberes e práticas com autonomia e reflexão na interface com a natureza complexa do fazer docente.

O estágio curricular supervisionado se constitui um dos espaços formativos potencialmente apropriado para o credenciamento da profissão docente, sendo assim, indiscutível sua importância na formação inicial do professor em formação. Neste sentido, entendo que a prática no estágio é um momento ímpar de experiências em que o professor constrói seu inventário e arcabouço de saberes teóricos e práticos necessários para o exercício profissional na docência (Pimenta, 2010). Ressalta ainda a referida autora, que o professor em formação no espaço e contexto do estágio, compreenda a docência como uma profissão.

Neste contexto, Veiga (2002) enfatiza que o estágio curricular possibilita duas perspectivas de abordagem formativas docente, saber: a técnica de ensino e a do professor como

agente social. A primeira pautada apenas na racionalidade técnica e a segunda numa perspectiva educacional crítica e emancipatória que requer da profissional autonomia, ação coletiva colaborativa, articulação entre teoria e prática. É possível ainda dizer que este último modelo sugerido pela autora vai além de domíniode conteúdos acadêmicos, dito em outras palavras são saberes que constroem um professor apto para o enfrentamento dos desafios postos e dos que emergem no cotidiano dos profissionais da educação na contemporaneidade.

O estágio curricular supervisionado permite incluir as aprendizagens curriculares e enriquecê-las mediante a possibilidade de aplicá-las em contextos profissionais reais, para onde o professor em formação se dirige. Porém, junto a isso, incorporou-se à formação de outros elementos que têm relação com a atitude intelectual, com a capacidade de trabalho em equipe, a capacidade de adaptar-se a situações novas e inesperadas e, às vezes exigentes, bem como a capacidade de comprometer-se e assumir responsabilidades; ainda, além de compreender, sedimentar interesse na formação do pesquisador.

1.2 Estágio curricular supervisionado como contexto de aprendizagens

O estágio curricular supervisionado é um momento crucial na formação do futuro professor, pois é nessa etapa que os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a prática docente em contextos reais de ensino. Essa experiência proporciona um aprendizado significativo e enriquecedor, permitindo que os futuros educadores desenvolvam habilidades pedagógicas, compreendam a complexidade da profissão e construam uma identidade profissional sólida. Neste texto, exploraremos como o estágio curricular supervisionado pode possibilitar o aprendizado da profissão docente, destacando sua importância na formação dos futuros educadores.

Uma das principais formas pelas quais o estágio curricular supervisionado possibilita o aprendizado da profissão docente é através da vivência prática na sala de aula. Durante esse período, os estagiários têm a oportunidade de acompanhar e atuar junto a professores experientes, observando suas práticas pedagógicas, interagindo com os alunos e participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Essa experiência prática é valiosa, pois coloca os futuros professores em contato direto com os desafios e as demandas da profissão. Eles podem experimentar diferentes estratégias de ensino, lidar com a diversidade dos alunos, adaptar suas abordagens conforme as necessidades e estilos de aprendizagem, além de desenvolver habilidades de comunicação e gestão da sala de aula.

O estágio curricular supervisionado também é um momento propício para o

desenvolvimento da reflexão sobre a prática pedagógica. Através da observação e vivência na sala de aula, os estagiários têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias ações, suas reações diante dos desafios enfrentados e suas expectativas em relação ao ensino. A reflexão permite aos futuros professores questionar suas práticas, compreender seus pontos fortes e áreas a serem aprimoradas, além de estimular a busca por soluções inovadoras para os problemas enfrentados. Essa postura reflexiva é essencial para o desenvolvimento profissional contínuo e para o aprimoramento da atuação docente ao longo da carreira.

Outro aspecto importante do aprendizado da profissão docente no estágio curricular supervisionado é a construção da identidade profissional. Nessa etapa, os futuros professores têm a oportunidade de desenvolver um senso de pertencimento à profissão, compreendendo sua importância e responsabilidades como educadores. Através da vivência prática e da reflexão sobre a prática pedagógica, os estagiários podem estabelecer suas próprias convicções, valores e princípios educacionais. Isso contribui para a formação de professores mais autônomos, conscientes de sua missão na sociedade e comprometidos com o desenvolvimento integral dos alunos. O estágio curricular supervisionado também possibilita a integração entre a teoria e a prática. Durante sua formação, os futuros professores adquirem conhecimentos teóricos sobre educação, metodologias de ensino e questões pedagógicas. No estágio, eles têm a oportunidade de colocar esses conhecimentos em prática e compreender como a teoria se manifesta no cotidiano escolar.

Essa integração é fundamental para que os estagiários percebam a relevância e aplicabilidade dos conceitos aprendidos em sua formação acadêmica, o que contribui para uma atuação docente mais embasada e eficiente. A supervisão durante o estágio curricular também é um fator chave para possibilitar o aprendizado da profissão docente. A orientação e o feedback fornecidos por professores experientes são fundamentais para apoiar os estagiários em sua jornada de formação. Os momentos de discussão, análise das práticas e sugestões de aprimoramento ajudam os futuros professores a compreender suas potencialidades e limitações, além de oferecer direcionamento para o desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas.

Em suma, o estágio curricular supervisionado desempenha um papel fundamental no aprendizado da profissão docente. Através da vivência prática, reflexão sobre a prática pedagógica, construção da identidade profissional, integração teoria e prática, além da orientação e feedback, os futuros professores têm a oportunidade de desenvolver uma atuação docente mais qualificada, reflexiva e comprometida com o aprendizado dos alunos. É um momento enriquecedor e transformador na formação dos futuros educadores, preparando-os para enfrentar os desafios da profissão e contribuir positivamente para o desenvolvimento da

educação em nossa sociedade. Ao investir nessa etapa da formação, podemos fortalecer a qualidade da educação e construir um futuro mais promissor para a educação.

A formação do professor pesquisador no curso de pedagogia é fundamental para promover uma educação de qualidade e atualizada. Nesse contexto, iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o Programa Institucional de Voluntariado de Iniciação Científica (PIVIC) e a Residência Pedagógica têm desempenhado um papel crucial na preparação desses profissionais. Ao proporcionar oportunidades de pesquisa e prática docente desde os anos iniciais da graduação, esses programas contribuem significativamente para a formação do professor pesquisador, capacitando-os para os desafios contemporâneos da educação.

O PIBID, implementado pelo governo federal, visa incentivar a iniciação à docência, integrando a formação inicial de professores com a prática em escolas públicas. Através de bolsas de estudo, os estudantes de pedagogia têm a oportunidade de atuar em escolas, acompanhando e auxiliando os professores em sala de aula. Essa vivência proporciona uma compreensão mais profunda do cotidiano escolar, aprimorando as habilidades de ensino e despertando o interesse pela pesquisa educacional.

O PIBIC e o PIVIC são programas que estimulam a iniciação científica, permitindo que estudantes de graduação se envolvam em pesquisas acadêmicas. No curso de pedagogia, essas iniciativas proporcionam aos futuros professores o contato com a produção científica da área e a oportunidade de desenvolverem suas próprias investigações. Ao se engajarem em projetos de pesquisa, os estudantes aprimoram suas habilidades de análise crítica, reflexão e produção de conhecimento, tornando-se mais preparados para enfrentar os desafios da prática docente pautada em evidências.

Outra relevante contribuição para a formação do professor pesquisador é a Residência Pedagógica, um programa do Ministério da Educação que visa aperfeiçoar a formação inicial dos futuros docentes. Por meio dessa iniciativa, os estudantes de pedagogia têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano de uma escola por um período mais longo, acompanhando e participando ativamente das atividades docentes. Essa imersão proporciona uma formação mais completa, permitindo que os futuros professores compreendam os desafios da profissão de forma mais ampla e consistente.

A combinação desses programas - PIBID, PIBIC, PIVIC e Residência Pedagógica - proporciona uma formação mais abrangente e aprofundada para o futuro professor de pedagogia. Através dessas iniciativas, os estudantes têm a chance de desenvolver habilidades

essenciais para a prática docente e pesquisa educacional, como a capacidade de lidar com a diversidade no contexto escolar, o domínio de técnicas de ensino e avaliação mais inovadoras, e o estímulo ao pensamento crítico e criativo.

Em conclusão, o PIBID, PIBIC, PIVIC e a Residência Pedagógica têm desempenhado um papel vital na formação do professor pesquisador no curso de pedagogia. Esses programas proporcionam aos estudantes uma vivência mais enriquecedora e completa, preparando-os para serem profissionais mais qualificados, comprometidos com a educação de qualidade e capazes de contribuir significativamente para o avanço do conhecimento na área educacional.

O entendimento de que a formação inicial docente é componente estratégico quando a melhoria da qualidade da educação básica está em discussão, remete à compreensão de que esta insere-se no patamar de política pública, e isso significa que o Estado não pode se eximir oficialmente, da tarefa do estabelecimento de critérios qunto às questões de financiamento, padrões de qualidade, mecanismos de avaliação e acompanhamento, ainda que não seja necessário que o ente público se ocupe de modo direto de sua execução.

A concepção de sala de aula, na contemporaneidade, revela esse espaço como um ambiente de diferenças, de múltiplos modos de aprender, de se relacionar; enfim, de ser aluno. Encontramos em um dos documentos que são base para organização da educação brasileira, conforme o trecho a seguir, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS, BRASIL, 2013), que [...] os professores levarão em conta [...] a multiplicidade de interesses e necessidades apresentados pelos estudantes no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os alunos e às suas demandas. (BRASIL, 2013, p. 119).

Para o desenvolvimento de qualquer profissão, é necessário que o acadêmico vivencie momentos de prática que o ponha próximo à situações reais do seu campo de atuação. Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação / CP n. 1, de maio de 2006: Art. 7° - O curso de Licenciatura em Pedagogiaterá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuída: II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição (BRASIL, 2006).

A primeira Lei do Estágio, Nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, revogada pela Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, define o estágio em seu artigo 1° como sendo: o ato educativo escolar supervisionado no ambiente de escolar, que visa à formação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação

superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidadeprofissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

O Curso de Pedagogia contempla, em sua estrutura curricular, disciplinas destinadas ao cumprimento de carga horária que habilita o acadêmico a desenvolver atividades relacionadas aos espaços nos quais poderá atuar profissionalmente. A Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, artigo 1°, inciso I, faz referência ao papel do professor orientador, declarando que: o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo do professororientador da instituição de ensino e supervisão da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7° desta lei e por menção de aprovação final (BRASIL, 2008).

O estágio curricular supervisionado, do modo como vem sendo organizado não tem contribuído, ainda que inovando em alguns processos, para a superação da perspectiva tecnicista do ensino. Em diversas instituições formadoras é recorrente a prática da prevalência do sentido burocrático da sua operacionalização em detrimentoda formação para a reflexão crítico transformadora, uma das condições consideradas básica para a formação do professor pesquisador.

Ao processo formativo resta, dentre outras exigências da formação inicial, fortalecer a compreensão de que a prática é fundamentada em uma teoria, ainda que para o professor em formação isto não tenha vindo à tona em sua percepção. Não se coloca dúvida que a prática reflexiva é fonte de aprendizagens. No entanto, essa convicção não pode ser justificativa do mito do valor da experiência, segundo a qual o docente é levado a acreditar que são as experiências profissionais que realmente os formam, de tal modo que o saber sistematizado, especializado e formalizado torna-se dispensável (Lima; Reali, 2002, p. 225).

Ressalta-se que a importância dada às práticas desenvolvidas de formaalguma invalida e, muito menos, dispensa as teorias estudadas. Ambas, teoria e prática, são necessárias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96, art. 61, § único) corrobora esse aspecto, reafirmando que é fundamental: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (BRASIL, 1996).

A proposição de uma reflexão acerca das características e perspectivas da formação inicial de professores, aspectos que pretendemos delinear neste tópico, tem uma relevância fundamental quando tratamos o processo formativo para a docência como um dos elementos

necessários ao exercício profissional competente, haja vista que oportuniza refletir a respeito da prática pedagógica do professor em formação, trazendo elementos para discussões, dando suporte para que ele defina como ele se vê e se percebe como ao final desse processo formativo no que tange a aquisição de condições básicas e para posterior desenvolvimento da carreira profissional. Oportuniza ainda que, no âmbito de suas instâncias acadêmicas se incluam em discussões capazes de gerar nelas, a busca da construção de projetos de formação que consigam estabelecer sintonia com as demandas e necessidades formativas dele, na interface das demandas da educação básica e da escola pública.

Em consequência disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996 que preoniza um novo ordenamento para educação básica, trata centralmente, em seu Artigo 62 da formação inicial, e estabelece a formação em nível superior como condição mínima para a atuação na escola de educação básica. A mesma lei prescreve no Art. 42 que a formação inicial ou qualificação profissional podem ser ofertadas como cursos de livre oferta, abertos à comunidade, com suas matrículas condicionadas à capacidade de aproveitamento da formação já adquirida, e não necessariamente ao nível de escolaridade. Nessa modalidade, esses cursos, diferente da oferta na modalidade regular, não possuem carga horária preestabelecida e podem apresentar características diversificadas em termos de preparação para o exercício profissional de algumas ocupações básicas do encontradas no mundo do trabalho ou relacionadas ao exercício pessoal de atividades geradoras de trabalho e renda.

Entendida como componente estratégico quando o assunto é a melhoria da qualidade da educação básica, a formação inicial de professores insere-se no patamar de política pública, o que significa que embora não seja necessário que o poder público se ocupe de modo direto de sua execução, é indispensável que o estabelecimento de critérios de financiamento, padrões de qualidade e mecanismos de avaliação e acompanhamento sejam por ele garantidos.

A formação inicial propõe diversas situações de aprendizagem, mediante o uso de um lastro teórico que lhe confere sustentação. Os professores organizam e coordenam estudos das teorias de autores com produção acadêmica e científica na área da educação e áreas voltadas para o âmbito escolar, a prática docente, políticas públicas, educacionais, dentre outras. É uma forma de credenciar a atuação dos profissionais da docência quanto a um desempenho de qualidade, pois são organizados para o preparo da vida produtiva e social. Inclui cursos de capacitação profissional, aperfeiçoamento e atualização profissional de trabalhadores de todos os níveis de escolaridade.

Com incumbência do desenvolvimento de competências a serem constituídas na educação básica, na formação inicial do professor comporta em sua natureza uma dupla relação

entre teoria e prática, incluindo observações em todos os setores da escola de modo geral, e especificamente na sala de aula, com orientação de professores da instituição formadora e de professores experientes, nas ocasiões em que o estudante, conforme situações previstas em seu percurso formativo, do estabelecimento do contato com as unidades do sistema de ensino. Com competências a serem constituídas na educação básica, na formação inicial dos professores comporta em sua natureza uma dupla relação entre teoria e prática, incluindo observações em todos os setores da escola de modo geral, e especificamente na sala de aula, com orientação de professores da instituição formadora e de professores experientes, nas ocasiões em que o estudante, conforme situações previstas em seu percurso formativa estabelecem contato com as unidades do sistema de ensino.

A questão do entendimento entre a teoria e a prática também sofre reflexos dessa fragmentação, mas encontramos uma dupla relação entre essas dimensões e é possível observar que ela resulta em pelo menos dois significados próprios ao papel da pesquisa na formação do professor. O primeiro diz respeito a competência para fazer pesquisa pura na área de conhecimento de sua especialidade e isto não é relevante para a fase inicial da formação do professor, ainda que os conhecimentos produzidos pela investigação o sejam. O segundo significado se refere à capacidade de pesquisar dentro da área de especialidade aplicada ao ensino. Refletir sobre a atividade docente e formular alternativas para seu aperfeiçoamento é tarefa indispensável para o professor na fase do exercício profissional propriamente dito.

Considerando o contexto histórico da formação docente no Brasil, em suas diferentes fases identificamos o fato de que ela tem experimentado mudanças e permanências, e o debate entre especialistas, estudiosos e profissionais busca contribuir com a criação ou ampliação de mecanismos de enfrentamento para fazer face à fragmentação que afeta a organização da educação básica brasileira.Quanto às propostas de efetivação vem sendo objeto de debates e discussões o que tem contribuído para reformulações não apenas no Brasil, mas em todo o mundo.

A partir das reflexões de Gatti e Barreto (2009, p. 08), Bertotti e Rietow (2013), encontramos constatações nesse sentido. Afirmam os autores que “o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública, para com os milhões de estudantes”. No caso brasileiro, a discussão em torno desse tema, tem resultado em um grande volume de produções de reflexões e sugestões de redimensionamento da formação inicial docente, tendo em vista às demandas da escola de educação básica. Há por outro lado, contudo, um horizonte que por vezes parece sombrio, sobretudo, no âmbito das políticas públicas.

Embora a formação docente venha experimentando transformações estruturantes, ultimamente, estão situadas, no entendimento destes autores, num cenário claramente mercadológico, onde a competição, o crescimento desenfreado das licenciaturas a distância, e, mais recentemente, a forte presença das novas tecnologias da informação e comunicação e ainda, pela dissociabilidade entre teoria e prática (formação específica e formação docente), caracterizam marcas de permanências neoliberais. Nesse sentido, repensar a formação docente no Brasil, a formação inicial particularmente, torna-se tarefa necessária, de forma que, instituído um redimensionamento, ela venha atender as demandas da sociedade, pois "o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para atender às suas transformações" (Tardif; Lessard, 2005).

Como perspectiva, o cenário atual sinaliza a necessidade urgente de repensar a formação de dentro da profissão, e, além disso, organizá-la a partir de programas inovadores de desenvolvimento profissional docente e reconstrução da instância formativa, articulando-a ao debate sociopolítico da educação.

CAPÍTULO 2
INTERFACES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA

Em decorrência das transformações sociais ocorridas nos últimos anos, e da complexidade da prática docente, os paradigmas da formação docente tem sido revisitados em termos conceituais, delineando diferentes identidades para os profissionais de ensino. A revisitação conceitual do processo formativo dos professores indica que o século XXI, requer profissionais dispostos a manter-se em permanente aprendizado, sendo capazes de examinar criticamente suas práticas, articulando o pensamento crítico-reflexivo à criatividade, com ânimo para pesquisar a própria cotidianidade profissional.

Essa concepção compreende que os processos formativos necessitam reconhecer os docentes rm formação como sujeitos históricos, que, portanto, precisam assumir compromisso com a formação profissional consubstanciada na autoria docente. A formação docente, nesta perspectiva, foi posicionada, pela via da análise da unidade teoria-prática, da reflexão crítica e da formação para a pesquisa. Na esteira das discussões a respeito do redimensionamento da formação docente, de acordo com Ghedin (2015, p.74),a concepção que propõe o professor como pesquisador e não como mero reprodutor do conhecimento, tem se tornado em um forte movimento e se constituindo objeto de estudos e experimentações feitas entre escolas e instituições formadoras em diversas partes do mundo.

No panorama de debates sobre a formação inicial, diferentes paradigmas têm marcado a história da profissão docente: aqueles alicerçados na perspectiva da racionalidade técnica, de um lado, e de outro, aqueles ancorados na da racionalidade prática ou na perspectiva da racionalidade crítica. Estas perspectivas paradigmáticas orientam práticas e políticas de formação docente no Brasil e em vários outros países do mundo (Diniz-Pereira, 2014). As perspectivas mais propagadas de formação docente são as relacionados a perspectiva da racionalidade técnica. Nesse debate sobre a formação docente, inicial ou continuada, têm sido construídos diferentes paradigmas que incluem o entendimento de essa formação precisa ter como ponto de partida, a unidade teoria e prática, aliada à reflexão diária sobre o exercício profissional. De acordo com Diniz (2014), eles "[...] concorrem por posições hegemônicas no campo da formação [...]" e afirma que, no contexto dessa formação, as concepções mais difundidas, são as que estão vinculadas á da racionalidade técnica. Nesse aspecto, corroboramos com Diniz (2014), considerando nosso tempo de estudo e principalmente nossa trajetória profissional, no espaço da educação no ensino fundamental, anos iniciais, e no ensino superior. No decurso desse tempo que somam mais uma década, vivenciamos avanços e recuos por que

tem passado a educação brasileira. Nesse contexto, as discussões sobre a formação inicial tem ganho interesse na busca pelo aprimoramento da profissão. Desse modo, por estar nesse espaço, ensinar e aprender, aprender a ensinar e aprender a ser professora, tem se mantido na rota do nossos interesses.

O processo de aprender e de ensinar faz-se em um movimento contínuo que necessita de retroalimentação, retradução, ampliação e aprofundamento permanente de conhecimentos, pois o aprender a profissão docente requer a continuidade dos processos formativos, é um processo contínuo que integra o cotidiano do profissional docente, na perspectiva de aprofundamento de seus conhecimentos sobre a docência.

No âmbito da formação inicial, o estágio curricular supervisionado se apresenta potencialmente como contributo no processo de formação docente, pois, por meio dele o profissional em formação tem a oportunidade de entrar em contato direto com sua área de atuação, refletir sobre a prática docente, na busca de melhoria do fazer docente na vinculação com a realidade social ampla. O estágio curricular supervisionado, extrapolando o cumprimento de exigências burocráticas e instrumentais, algumas propostas persistem em visualizar o estágio como um momento de preenchimento de formulários, de fichas e elaboração de relatórios para a descrição das experiências vivenciadas, desprovido da reflexão crítico-reflexiva.

Entendemos que, para além disso, o estágio curricular supervisionado constitui oportunidade singular de contato direto com o ambiente do processo ensino-aprendizagem, que envolve o cotidiano do exercício profissional docente. Promove o encontro com a sala de aula real com todos as situações que estão presentes em sua composição e fazem dela um espaço singular, plural e, portanto, complexo. Concebido desse modo, o estágio curricular supervisionado pode ser concebido como uma valiosa experiência formativa ao oportunizar aos futuros professores o desenvolvimento da reflexão crítica e da pesquisa na vivência da realidade das práticas de ensinar. Entendemos que, para além disso, o estágio curricular supervisionado constitui oportunidade singular de contato direto com o ambiente complexo que caracteriza o processo ensino-aprendizagem, que envolve o cotidiano escolar.

A formação para a reflexão e pesquisa vem surgindo como paradigma na busca de alternativas que possibilite ao professor compreender sua ação docente, considerando que, devido as característica que envolvem a situação de ensinar, a reflexão crítica não pode ficar a margem no processo de compreensãoa respeito do que se sucede no seu lugar de ação profissional. A partir dessa premissa, entendemos que o professor pesquisador, é o que, aprende a reconhecer que a sua ação se conecta com o arcabouço histórico social, e, que, considerando esse fato, sua ação docente não se restinge a clausura de um espaço físico , destinado ao

encontro com seus alunos em dias e horários previamente estabelecidos, inclusive no âmbito das leis amplas e específicas que regem o sistema de ensino. A partir dessa compreensão, compreende pois, que as práticas de ensinar lineares, não são capazes de dá conta de respostas para situações marcadas por uma enorme complexidade e singularidade, como no caso da esducação escolar.absorver tem clareza dos resultados que quer alcançar, a partir disso. Ou seja, seu olhar permanece direcionado para o que precisa ser resolvido, considerando o momento, o o contexto em que as situações acontecem, e que fins se destinam. Reconhece o valor e a importância do conhecimento cadêmico científico, e faz uso dele, sem considerá-lo capaz, por si só, de produzir as respostas que os processos de ensino aprendizagem exigem. Planeja, sistematiza sua prática, executa, mas reflete de modo crítico, nela e sobre ela, visando seu aprimoramento. Encontramos em Nóvoa (2001, p.4), suporte para essa compreensão quando afirma que:

> [...] o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. [...] é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise (Entrevista concedida em 13 de setembro 2001, p. 4.).

Procedendo a análise dessa ideia do autor, compreendemos que, diferente da prática que se mantém restrita a pressupostos elaborados por especialistas que não convivem cotidianamente com as questões complexas e singulares da sala de aula, o professor pesquisador é o que se dispõe e se compromete a perscrutar, a examinar, de modo autônomo a sua própria prática sem colocar-se na posição de mero receptor de conhecimentos e formas de superar os desafios inerentes à sua sala de aula. O professor pesquisador, segundo Nóvoa (2001), caracteriza-se por reconhecer e reivindicar a sua própria realidade profissional, como objeto de reflexão, análise e que, para modificar essa realidade opta pelo uso da pesquisa como instrumento de produção do conhecimento necessário para modificar as práticas de ensinar.

Examinando a linha do tempo em que o conceito de professor pesquisador se constrói, identificamos que essa vertente tem a sua progênie na Inglaterra, emergindo, nas décadas de 1960 e 1970, no âmbito de um movimento desencadeado por professores, demandado por um processo de reforma curricular das escolas de ensino médio. É nesse contexto, que Stenhouse (1991), ao propor um modelo de currículo por processo, se opõe–se contra o paradigma da racionalidade técnica, baseada no modo de produção capitalista em que a organização do trabalho está preconizada na hierarquização entre quem pensa e quem executa, marcado pelo taylorismo. Na escola, essa concepção marca a hieraquização de papeis.

A informação sobre a existência dessa construção em torno dessa perspectiva formativa tornou-se conhecida entre nós, a partir da publicação da coletânea organizada por Antonio Nóvoa (1992), intitulada Os professores e a sua formação. Nela, encontramos, artigos de vários autores que discutem a formação docente tendo como proposta a necessidade de revisão da pesquisa educacional na interface com as demandas do ensino. Essa publicação de Nóvoa (1992), foi precursora de muitas outras que foram sendo produzidas e trouxeram possibilidades para a contextualização e problematização do se entende por professor reflexivo, um professor pesquisador, reflexivo a partir de diferentes olhares.

Contudo, essa discussão não tem surgimento recente, e encontramos em Lima (2007), concepções de professor pesquisador. Ele entende o professor como o profissional responsável por ministrar, relacionar ou instrumentalizar os alunos para as aulas ou cursos em diferentes de ensino, a partir de concepções que regem esse profissional da educação. No que se refere ao conceito de professor pesquisador, esse autor afirma que é aquele que exerce a atividade de buscar, produzir conhecimento sobre uma determinada situação ou assunto a ser resolvidos e analisá-los, utilizando para isso a pesquisa com o objetivo de ampliar o conhecimento objetivando descobrir algo novo ou ressignificar teorias anteriores. Ainda a respeito disso, afirma que "desde sua formação deve estar relacionado ao contexto e às práticas pedagógicas e de ensino, então a ação reflexiva sobre a prática docente e a importância da utilização da pesquisa para tal, terá um sentido", Lima (2007).

Essa assertiva nos permite compreender que a prática da pesquisa deve integrar o processo de formação acadêmica inicial docente, que consequentemente poderá refletir nas suas práticas de ensinar, no contato inicial e durante todo o desenvolvimento da profissão. Ela assume status de um componente necessário nesse momento da formação e, serve ainda, para o aperfeiçoamento e inovação nas salas de aula na educação escolar. Na compreensão de Garcia (2009), o professor pesquisador seria aquele professor que se compromete com a busca de questões relativas à sua prática tendo em vista seu aperfeiçoamento profissional. É o que tomando como ponto de partida as questões que se vinculam, retraduz o conhecimento de que dispõe, tendo como objetivo, o aprimoramento da sua prática sua prática (Garcia, 2009). A partir desse entendimento, ela apresenta diferenças entre a "pesquisa do professor" e a "pesquisa acadêmica ou científica". No que diz respeito à finalidade ela afirma que:

> A pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade científica. A pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador

> teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos. (Garcia 2009, p. 177).

Examinando essa afirmação de Garcia (2009), acessamos o entendimento de que, no que diz respeito a importância de distinguir a pesquisa acadêmica (teórica), que pretende a validação na comunidade científica, a pesquisa que tem como objeto de estudo, a prática docente cotidiana, é feita pelo próprio professor que estar nvolvido na complexidade da sala de aula, com o objetivo de ampliar sua própria capacidade funcional na organização das suas açõe docentes, sem ficar na dependência de contribuições de outros que estão de fora, embora elas possam trazer algum suporte. A prática docente é também um ato social, e, como tal, não prescinde da ação coletiva. O professor faz uso desse conhecimento, na perspectiva da retradução dos seus pressupostos tendo em vista o dia a dia da sua prática profissional. Essa pesquisa feita pelo professor em atuação na escola, constitui-se sempre em razão da necessidade de investigar para conhecimento da realidade vivida, tendo como finalidade, a intervenção, quando faz-se necessária a busca da transformação dessa realidade.

Ao assumir a responsabilidade de compartilhar /ressignificar o aporte teórico construído, buscando evidenciar a unidade entre a teoria e a prática, e, ainda, de aperfeiçoar a ação profissional mediante o uso da pesquisa, estará se constituindo professor pesquisador. Reconhecemos que este não é o único requisito para fazer-se pesquisador, mas é parte integrante e indispensável desse processo. Miranda (2006) considera que o professor pesquisador confronta a prática que se converte em um meio fundamentado tendo em vista a produção de conhecimentos, desde que esses conhecimentos sejam conduzidos e apropriados pela ação e reflexão, considerando que são elementos fundamentais quando a melhoria da formação da prática docente, está em foco. Diante do exposto compreendemos que, em síntese, o professor pesquisador é aquele que, no cotidiano de suas práticas de ensinar, elabora reflexões com autonomia científico-metodológica e vai mobilizando conhecimentos a medida que se defronta com situações complexas e singulares no seu exercício docente. Por compreender que o uso da racionalidade técnica, não se coaduna com a gestão das diferentes situações que vão emergindo na dinâmica da sala de aula, faz uso da racionalidade crítica e vai redimensionando seu cotidiano profissional.

Encontramos em Lüdke (2001), que no trabalho de Stenhouse (1975), no que concerne a prática profissional, ele constroi uma analogia entre o professor pesquisador e o artista. Com Stenhouse (1975), o professor ganhou destaque como o profissional que, tal como um artista, coloca-se em busca das melhores maneiras para trazer seus alunos para efetiva participação no

processo de ensino e aprendizagem e, fazendo uso de diferentes estratégias, procura alternativas mais adequadas à sua criação. Ainda para Stenhouse (1975), as características mais marcantes do profissional que apresenta esse perfil, são: capacidade de autodesenvolvimento profissional feito de modo voluntário e autónomo mediante o uso da autoanálise, realizada de modo sistemático, estudo do trabalho de outros professores e da verificação das melhores estratégias e jeitos por meio de procedimentos de pesquisa no espaço da sala de aula.

A formação para a pesquisa no estágio curricular supervisionado na formação inicial docente é vista, na acepção deste estudo como possibilidade, de aprendizagem, por parte do estudante estagiário, da aquisição de aprendizagens, consubstanciadas na unidade teoria – prática, na reflexão crítica, considerando o que está implícito e o que está explícito na construção dos encontros em sala de aula, para mencionar alguns aspectos dentre outros igualmente importantes. É importante validar o entendimento de que o ensino é realizado no espaço de uma profissão que exige o manejo de diferentes tipos de conhecimentos, que devem ser mobilizados e articulados em torno da ação docente. Considerando o que diz Brito (2011, p.4), a respeito do sentido ser professor e da natureza d ato de ensinar, compreendemos que seu modo de vê se coloca se coaduna com a acepção tomada neste estudo, pois afirma que:

> Significa que formar professores implica ter como referência as condições objetivas e subjetivas das práticas docentes, cuja natureza complexa e contingencial exige que mobilizem, articulem e produzam conhecimentos. Significa, também, considerar que o ensino se dá no contexto de uma profissão, balizada por conhecimentos específicos, relativos ao saber (conhecimento do conteúdo), ao saber fazer (conhecimentos pedagógicos) e ao saber ser (dimensão ética, social, e política do ensino).

As práticas de ensinar possuem uma natureza complexa e é pontuada por circunstâncias que lhes são inerentes. Cada encontro com a sala de aula é desenhado por aquilo que lhe afeta cotidianamente, e essas marcas devem ser referência no âmbito das salas de aula das instituiçoes formativas, propiciando, desse modo uma aproximação antecipada das marcas idiossincráticas que envolvem a profissão docente. A formação docente, precisa se apropriar do que é próprio da escola e das práticas de ensinar, considerando o que ali ocorre material que faz parte, essencialmente do arcabouço da sua proposta curricular. Desse modo, concordando com Brito (2011), postulamos, no panorama desse estudo, que o professor em formação pode exercitar a prática reflexiva no estágio curricular supervisionado, tendo em vista o uso da pesquisa como possibilidade para a construção de conhecimento para o aprimoramento da sua prática profissional, considerando os aspectos objetivos e subjetivos e contingenciais da ação docente. Tal entendimento posiciona esse estudo contrário à concepção do professor como mero executor de ações propostas por terceiros e consideramos a premissa é possível ao docente

desenvolver-se como profissional reflexivo, capaz de realizar análise crítica sobre seu fazer pedagógico. Dito de outra forma, percebemos o profissional do ensino, alguém cuja prática é pontuada por diferentes desafios e obstáculos, contudo o vemos como uma pessoa tem possibilidades de autofprmar-se, construir uma cultura profissional, no espaço da cotidianidade da escola e da sala de aula, tomando como ponto de partida, o exercício da reflexão crítica e do trabalho coletivo/colaborativo. Diante do exposto, como forma de aprofundar e ampliar as discussões sobre as possibilidades de formação do professor pesquisador no curso de Pedagogia na UEMA, campus Timon, consideramos as acepções dos colaboradores dessa pesquisa e organizamos o capítulo analítico dessa investigação.

2.1 Estágio curricular supervisionado e a formação do professor pesquisador

O estágio curricular supervisionado é uma etapa essencial na formação docente. Nessa fase, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar mais de perto a prática educacional em contextos reais de ensino, aprimorando suas habilidades pedagógicas e desenvolvendo uma postura reflexiva. Neste texto, exploraremos a importância do estágio curricular supervisionado na formação do professor pesquisador, destacando como essa experiência pode contribuir para a construção de uma atuação docente mais fundamentada, inovadora e comprometida com o aprendizado contínuo. Enquanto componente curricular de caráter obrigatório e teórico-prático que tem por objetivo principal, proporcionar ao acadêmico a aproximação com a realidade profissional, com vistas ao aperfeiçoamento técnico, cultural, científico e pedagógico de sua formação acadêmica, no sentido de prepará-lo para o exercício da profissão e da cidadania. O estágio é o "[...] lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativo e sistematicamente com essa finalidade [...]" (Buriolla, 2009, p.13). Associamos a isso ao amadurecimento do saber-fazer, necessário para a construção da autonomia e a intervenção do sujeito social que escolheu uma determinada área do conhecimento cientifico. Um dos requisitos para a conclusão de um curso superior em licenciatura, que caracteriza-se por uma atividade a ser cumprida mediante o cumprimento de carga horária definida na matriz curricular do curso, de acordo com a legislação vigente e o ordenamento interno das instituições de ensino superior.

A Lei que rege atualmente o Estágio Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, conceitua, no seu art. 1º, o estágio como sendo um: ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam

frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. Com base na legislação, entende-se que o Estágio Curricular é uma atividade imprescindível, realizada pelos acadêmicos matriculados nos cursos, que o exigem como atividade avaliativa integrante dos seus currículos.

Legalmente, o estágio curricular supervisionado é considerado um componente fundamental no ensino superior. Na verdade, ele demonstra a relação entre as intenções de formação e o campo social/profissional, além de se constituir como prática investigativa que traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, traz ainda a marca do(s) professor(es) que orienta(m), dos conceitos e práticas por ele(s) adotados" (Pimenta; Lima, 2010, p. 113).

O estágio curricular supervisionado é um componente fundamental da formação no curso de Pedagogia, pois proporciona aos futuros professores a vivência direta da realidade educacional. Durante esse período, os estagiários têm a oportunidade de observar e atuar em sala de aula, sob a orientação de um professor experiente, o que lhes permite conhecer diferentes contextos escolares e níveis de ensino. Essa experiência prática é valiosa para os futuros docentes, pois os coloca em contato direto com os desafios da profissão, como lidar com a diversidade dos alunos, desenvolver estratégias de ensino eficazes e estabelecer uma relação positiva com a comunidade escolar. A partir dessas experiências, os estagiários começam a compreender a complexidade do trabalho docente e a importância de se manterem atualizados e reflexivos em sua prática.

Além da experiência prática, o estágio curricular supervisionado também pode se tornar um momento propício para a formação do professor pesquisador. O professor pesquisador é aquele que busca compreender sua própria prática educativa de forma mais profunda, investigando questões relevantes que emergem do cotidiano escolar e buscando soluções inovadoras para os desafios encontrados. Nesse contexto, é essencial que as instituições de ensino ofereçam espaços para a reflexão e incentivo à pesquisa durante o estágio curricular supervisionado. Os estagiários podem ser estimulados a observar, registrar e analisar suas ações em sala de aula, bem como a investigar questões pedagógicas que surgem ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa no estágio curricular supervisionado permite que os futuros professores se tornem mais autônomos e reflexivos em sua prática. Através da investigação, eles podem identificar desafios e oportunidades de melhoria em sua atuação, buscando soluções baseadas em evidências e teorias educacionais. Ao se tornarem pesquisadores de sua própria prática, os

estagiários podem adotar uma postura mais crítica e inovadora, deixando de ser meros executores de métodos padronizados para se tornarem agentes ativos da transformação educacional. Isso é fundamental em um contexto educacional dinâmico e em constante evolução, onde novas abordagens e tecnologias podem contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Para que a formação do professor pesquisador seja efetiva no estágio curricular supervisionado, é fundamental que haja um acompanhamento e orientação adequados. Os estagiários devem contar com a supervisão de professores experientes, capazes de orientá-los na condução da pesquisa e na reflexão sobre sua prática pedagógica. Os momentos de feedback e discussão são oportunidades preciosas para que os estagiários possam compartilhar suas experiências, dúvidas e descobertas, recebendo orientações que os auxiliem na construção de um olhar crítico e fundamentado sobre a educação.

Em síntese, a formação do professor pesquisador no estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia é um caminho promissor para o desenvolvimento de uma atuação docente mais sólida, inovadora e comprometida com o aprendizado contínuo. Através da experiência prática aliada à pesquisa, os futuros professores podem compreender a complexidade da profissão e buscar soluções fundamentadas para os desafios educacionais.

O estágio curricular supervisionado deve ser encarado como uma oportunidade para que os estagiários se tornem protagonistas de sua própria formação, transformando-se em agentes de mudança na educação e contribuindo para o aprimoramento da qualidade do ensino em nossa sociedade. Com o suporte adequado, o estágio curricular supervisionado pode se tornar um marco significativo na jornada de formação dos futuros professores de Pedagogia.

A formação docente é um pilar fundamental para o desenvolvimento da educação em qualquer sociedade. Professores bem preparados e atualizados são essenciais para proporcionar uma aprendizagem significativa e de qualidade aos alunos. No entanto, a realidade da formação docente apresenta desafios complexos que requerem atenção e ação. Neste texto, abordaremos a realidade da formação docente, discutindo os desafios enfrentados pelos professores em sua preparação e as perspectivas para aprimorar essa formação.

A formação docente enfrenta diversos desafios que impactam diretamente a qualidade da educação oferecida aos alunos. Um dos principais desafios é a defasagem entre a teoria e a prática. Muitas vezes, os currículos dos cursos de formação de professores não conseguem se conectar adequadamente com a realidade das salas de aula, deixando os futuros educadores despreparados para lidar com situações reais e complexas do cotidiano escolar.Outro desafio está relacionado à falta de atualização dos conteúdos e metodologias de ensino. Com as rápidas

mudanças tecnológicas e sociais, os professores precisam se manter informados sobre as novas abordagens pedagógicas e recursos educacionais. No entanto, nem sempre há incentivos e oportunidades suficientes para a formação contínua dos docentes. Além disso, a questão da valorização da carreira docente também é um desafio relevante. Salários baixos, falta de reconhecimento social e poucas perspectivas de crescimento profissional podem desmotivar os profissionais da educação, impactando negativamente sua dedicação e comprometimento com a formação dos alunos.

Para superar os desafios da formação docente, é necessário adotar medidas que valorizem e incentivem o desenvolvimento profissional dos educadores. Algumas perspectivas relevantes incluem: reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores: É fundamental repensar os conteúdos e metodologias dos cursos de formação docente, aproximando-os da realidade das escolas e das demandas contemporâneas da educação. A integração de estágios e práticas pedagógicas mais consistentes e aprofundadas também pode enriquecer a formação dos futuros docentes.

A formação docente deve ser vista como um processo contínuo, que se estende ao longo da carreira do professor. É preciso investir em programas de capacitação, cursos, workshops e outras iniciativas que promovam a atualização e aperfeiçoamento dos educadores. Melhores condições salariais, planos de carreira atrativos e reconhecimento social são fatores importantes para atrair e manter profissionais talentosos na área da educação. A valorização da carreira docente contribui para o aumento do comprometimento e motivação dos professores em sua atuação. Incentivar os professores a se tornarem pesquisadores de sua própria prática é uma forma poderosa de desenvolver uma formação docente mais fundamentada e inovadora. A promoção de espaços de reflexão e pesquisa nas escolas e instituições de ensino contribui para a construção de um olhar crítico e a busca por soluções efetivas para os desafios enfrentados.

A realidade da formação docente envolve desafios complexos, mas também oferece perspectivas promissoras para aprimorar a qualidade da educação. Investir na reformulação dos currículos, na formação continuada, na valorização da carreira docente e na promoção de espaços de reflexão e pesquisa são caminhos essenciais para desenvolver professores preparados, atualizados e comprometidos com o aprendizado dos alunos. A formação docente é um investimento fundamental para o futuro da educação e, consequentemente, para o desenvolvimento de uma sociedade mais informada, crítica e consciente de sua importância. Ao enfrentar os desafios e abraçar as perspectivas de melhoria, podemos construir uma formação docente sólida e transformadora, capaz de promover uma educação de excelência para todos.

O estágio curricular supervisionado, na esfera das políticas de formação docente, caracteriza-se como componente formativo obrigatório que oportuniza ao professor em formação uma outra oportunidade aproximação com o ambiente escolar, sobretudo com a realidade das práticas de ensinar, tendo como objetivo, o desenvolvimento de análises sobre a singularidade do trabalho docente, sobre o ser professor, incluindo as condições sociais que cercam o exercício da profissão docente. A partir dessa compreensão, assinalo que as experiências vivenciadas no estágio curricular supervisionado devem ser do tipo que potencializem a prática da reflexão crítica no que tange ao seu encontro com a realidade inerente às práticas do ensinar/aprender.

Esse é o sentido de estágio curricular supervisionado que concebemos e com que queremos contribuir nesse estudo, extrapolando o entendimento de estágio curricular supervisionado como aquele em que os discentes, em muitas situações parecem está mais empenhados em cumprir as horas estipuladas, preencher anexos e apêndices do manual das práticas e estágios, ser informado da nota e prosseguir em busca da integralização total do curso, em detrimento do exercício da reflexão crítica sobre seu aprendizado a respeito da sala de aula, seu ressignificado e principalmente sem a reflexão crítica sobre a questão da unidade teoria prática, que podem provocar o surgimento de experiências formativas. Por outro lado, constatamos também que diversos profissionais veteranos reforçam essa compreensão e deixam de perceber a oportunidade do estágio como uma experiência formativa onde também comporta a sua experiência como elemento de ajuda ao professor em formação. Na acepção de Pimenta; Lima (2008, p. 45), o estágio curricular supervisionado:

> [...] só tem sentido quando tem uma conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam.

No entendimento das autoras, a marca que confere sentido ao estágio curricular supervisionado, é a do envolvimento feito de modo intencional, com as práticas de ensinar, transcendendo a operacionalização técnica da atividade, que inclui o preenchimento de fichas. Essa prática exclui a presença da reflexão sobre as atividades realizadas no decorrer do estágio. Afirmam as autoras, que essa concepção de estágio é limitada, o que certamente impede o aprofundamento no aprendizado sobre a profissão no lugar mais apropriado para que ela aconteça. Por fim, asseveram que no modelo de estágio que concentra a ênfase em preenchimento de fichas, necessita aprofundar o conhecimento de conceito do estágio e das atividades nele prescritas.

É oportuno, desse modo, registrar que reconheço o estágio como espaço propício para o momento da iniciação do professor em formação na vida profissional, o que implica dirigir-se rumo à busca da re-significação das práticas formativas que se concretizam no conjunto de atividades através desse componente formativo, envolvendo nessas práticas o exercício da reflexão na e sobre a própria prática na perspectiva do seu redimensionamento. Brito (2011, p. 2), corrobora com esse entendimento a respeito do estágio curricular supervisionado, ao reconhecer que:

> O estágio supervisionado, concebido dessa forma, emerge como componente formativo teórico prático, envolvendo o saber, o saber ser e o saber fazer. Emerge, também, como espaço de produção da professoralidade, superando a perspectiva de reprodução de práticas ou de modelos professorais. Ou seja, entendemos o estágio supervisionado alicerçado na reflexão crítica.

Na asserção de Brito, encontramos o entendimento sobre duas situações relacionadas ao estágio cusricular supervisionado. A primeira diz repeito a constatação de que o modelo que inclui o diálogo das práticas formativas com o conhecimento teórico, o aspecto técnico e pedagógico, cumpre efetivamente, seu papel de componente formativo. A segunda estar relacionada ao exercício da reflexão crítica, ou seja, situa-se para além do mero preenchimento de fichas, isento da análise que tem potencial de oportunizar ao professor em formação, outros jeitos e formas de compreender e desenvolver sua profissão, a partir da situação encontrada, em vez de apenas reproduzir com bases em práticas conhecidas. O Plano Nacional de Graduação (PNG) de 2001 sinaliza a importância da pesquisa feita na formação inicial a partir do entendimento de que a graduação constitui um espaço em que o graduando atua como sujeito de sua aprendizagem. Na sua totalidade, esse processo visa atingir a integração, de modo indissociável entre pesquisa, ensino e extensão, como condição para o exercício profissional criativo.

Por se constituir em uma área da educação que envolve problemas peculiares, a educação científica, distingue-se de outro território de referência do ambiente escolar. O sentido que precisa ser dado a ela no processo de formação docente, a fim de que, de fato, o profissional do ensino desenvolva condições de viabilizar um ensino instigante, crítico e desafiador, constitui uma das suas peculiaridades. Desse modo, ressalto a importância da formação do pesquisador, como referencial norteador do processo de legitimação da educação científica. O diálogo com Vale (2005), contribui para reafirmação da convicção da necessidade de explicar que o objetivo principal da educação científica científica, é considerar a prática social como ponto de partida e de chegada da própria educação científica, tomando o contexto como manancial de inspiração para a definição dos conteúdos científicos e técnicos a serem

trabalhados sob orientação e mediação do professor, gerando condições para a formação do professor pesquisador. Na direção desse sentido, há necessidade de discussões mais amplas e ações mais específicas, mais intensas tendo em vista a formação de profissionais, com independência de pensamento e capacidade crítica adquiridos ao longo da formação inicial.

Sendo assim, a tônica desta questão incide em discutir/contribuir para a formação docente que para além do desenvolvimento da capacidade de aprimorar a leitura de mundo, ele seja também capaz de contribuir para transformar este mundo. Nessa perspectiva, explorar as formas de ler a sociedade, a educação, o ensino a partir da ciência, por meio da leitura política, considerando a história da ciência o método de ensino, cuja referência se encontra na própria ciência, na condição de caminho para efeito de legitimação da educação científica (Chassot, 2006).

Considerando as diferenças de enfoques entre as abordagens teórico-metodológicas, grosso modo, os estudos e reflexões a respeito da formação do pesquisador configura-se na expressão do reconhecimento da importância da pesquisa na formação inicial, no trabalho pedagógico e docente, destacando o papel ativo e crítico dele como sujeito que investiga. Esses estudos e reflexões a respeito da formação do pesquisador, que consideram questões de caráter político, social e epistemológico podem representar uma das estratégias de ressignificação do trabalho do professor, ou, dito de outra forma, a partir da formação específica – a da formação para a pesquisa, esse profissional investigaria e produziria explicações sobre sua prática.

Essa perspectiva de formação aponta que, quando mediada pela pesquisa, a formação docente pode representar estratégia de produção de conhecimento, desenvolvimento profissional e mudança da prática docente, uma vez que, ao se rejeitar a perspectiva de mero consumidor da produção acadêmica, transmissor e implementador do ensino, reconhece-se a capacidade investigativa tanto da sua prática pedagógica e docente quanto da realidade em que ele está inserido.

Outro aspecto relevante a respeito da perspectiva em tela recai sobre o fato de que aquela questiona a visão instrumental do trabalho docente e propõe a superação ao vincular conhecimento e ação, percebendo-os como integrantes de um mesmo processo. A partir disso, é possível pensar uma formação "[...] de professores que produzam conhecimentos sobre o pensar e fazer docentes, de modo que o desenvolvimento dessas atitudes e capacidades permita-lhes reconstruir saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos e produzir mudanças no trabalho docente" (Lisita; Rosa; Lipovetsky, 2004, p. 109-110).

Vale esclarecer, também, a respeito da perspectiva em questão, o que acesso em Severino (2008), ao explicitar que a formação do pesquisador do modo como tem sido tratado

aqui não se refere a formação docente no âmbito da pesquisa especializada, mas no de compreender e praticar a docência a partir da postura investigativa, derivada de uma contínua atividade de busca. Para efeito de sustentação dessa proposta de formação no formato inicial, o docente precisa manter-se envolvido com a pesquisa por dois motivos: em primeiro lugar, para acompanhar o processo de desenvolvimento histórico do conhecimento; em segundo, considerando que o conhecimento só se realiza como construção de objetos. Neste sentido, o que está em pauta é que a própria prática da pesquisa seja o caminho da formação em inicial.

Em um modelo de formação docente pela via da pesquisa, o envolvimento dos alunos em procedimentos de produção do conhecimento científico, vinculada a formação científica e a aprendizagem teórica precisa ser objetivado pela academia, constitui –se exigência nesse modelo formativo. A respeito disso, Severino (2008), ainda corrobora quando considera os procedimentos pertinentes à modalidade da iniciação científica como os mais pertinentes para que a aprendizagem mais significativa seja viabilizada, preparando os alunos que vivenciam esta experiência para edificação das bases na continuidade de sua vida científica, cultural e profissional, em termos genéricos.

Dessa maneira, é possível verificar que a iniciação à prática da pesquisa na formação inicial exige que ocorram articulações entre as dimensões teórico-epistemológicas, prático-metodológicas e político-educacionais, para que intervenham ao longo do processo formativo, Severino, (2008). Nesta perspectiva, Severino (2008), afirma que é preciso aprender a pesquisar pesquisando e exemplifica a iniciação científica e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como duas modalidades que envolvem de modo concreto, a prática da pesquisa. De fato, estas duas atividades acadêmicas geram espaço para o exercício da capacidade de pesquisar o fato educativo, estimulando o discente à reflexão e à intervenção mediante a prática da pesquia pedagógica. Enquanto componente essencial no processo de melhoria da qualidade do ensino, a pesquisa, a formação do professor pesquisador no curso de pedagogia tem se tornado essencial e neste sentido, percebemos que se vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A primeira, permite uma atividade que possibilita aos alunos de graduação participar ativamente da pesquisa acadêmica. Isso oferece uma oportunidade valiosa para os professores que estão em processo de formação o aprimoramento de suas habilidades de pesquisa e desenvolverem uma abordagem crítica à educação. A conexão entre a formação em pedagogia e o PIBIC fortalece a capacidade dos futuros professores de engajar-se na pesquisa educacional, o que, por sua vez, contribui para aprimorar as práticas pedagógicas. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) complementa essa formação, proporcionando aos

estudantes a experiência prática nas salas de aula. A articulação entre a formação em pedagogia e o PIBID permite que os professores em formação apliquem os conhecimentos adquiridos em situações reais no contato com a sala de aula durante o estágio curricular supervisionado, aprimorando suas habilidades de ensino. Além disso, o PIBID estimula a pesquisa e a reflexão crítica sobre a prática docente, e potencializar o desenvolvimento de professores pesquisadores.

Em síntese, a formação do professor pesquisador no curso de pedagogia pode está intrinsecamente articulada com os Programas PIBIC e PIBID. Essas iniciativas enriquecem a formação dos futuros professores, capacitando-os a serem agentes de mudança na educação. A combinação de conhecimento teórico e prático, aliada à pesquisa, possibilita certamente a formação de um profissional com maiores condições para enfrentar os desafios inerentes às práticas de ensinar e, em última instância, contribuir para o crescimento da educação no país, de modo amplo.

No que diz respeito à formação do pesquisador, Ghedin (2007), subscreve o entendimento de que a formação nesta perspectiva, considera o docente em formação sujeito da construção do seu próprio conhecimento, e reconhece que ela que pode ser viabilizada na proposta do estágio curricular supervisionado articulado à pesquisa, constituindo um momento oportuno no processo de formação científica, pois ao profissional em formação pode ser possível perceber que a prática, ao tempo que interroga a teoria, também a atualiza. É no estágio curricular supervisionado, que o docente em formação compreende com mais clareza, via de regra, que para observar, analisar e interpretar o fato educativo, ele não pode prescindir do aporte teórico acessado na formação. A indagação, a busca, a pesquisa, não estão dissociadas da natureza da prática docente, antes, seja dito de passagem, fazem parte, entram na composição do jeito ser das práticas de ensinar O que se necessita é que, em seu percurso formativo inicial ou permanente, o professor se reconheça e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 1996). Na percepção de Freire, o professor não faz-se pesquisador, por que já o é, devido a natureza do seu trabalho profissional. Ao professor compete assimilar essa condição e colocá-la a serviço de sua atividade profissional.

A formação do tipo inicial, é fundamental para que ele desenvolva condições a fim de que possa problematizar sua prática pedagógica e docente e, esse modo, construir novas possibilidades de intervenção em sua realidade. O pesquisador supera a postura neutra e assume a postura objetiva, pela via da pesquisa, no enfrentamento das dificuldades que a prática lhe impõe. Agrega às suas práticas um ponto muito positivo, pois consegue, no exercício da docência, articular prática e teoria. Garcia (2009), identifica o pesquisador como aquele que busca questões relativas à sua prática com o objetivo de aperfeiçoá-las. Para Garcia (2009), o

pesquisador deve ser um mediador, facilitador e articulador do conhecimento e não apenas aquele que detém o conhecimento. Ele deve atuar como um pesquisador, que estimula o aluno a desenvolver também, a prática da reflexão, da curiosidade, criatividade e descobrir caminhos e/ou soluções a partir de seus próprios questionamentos.

Um profissional reflexivo e pesquisador, se empenha e é capaz de analisar sua própria metodologia e através desta análise melhorar sua prática pedagógica e docente no sentido de formar alunos capazes de pensar e refletir, formar para o pensamento e não simplesmente para a recepção de informações. A pesquisa da prática pedagógica e docente deve ser vista como um processo de aprendizagem e envolvimento com a construção do trabalho intelectual, na perspectiva da promoção da união entre o ensino e a pesquisa.

Pimenta e Lima (2008), informam que o movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil teve sua origem no início dos anos 1990, considerando o questionamento sobre a indissociabilidade entre teoria e prática no campo da didática e da formação docente. Daí a necessidade de se articular o ECS à pesquisa no campo educacional. Ludke e André (1986), por sua vez, apresentam a compreensão de que a prática vivenciada no estágio curricular supervisionado deve subsidiar a produção de conhecimento para o campo educacional. Desse modo, o estágio curricular supervisionado coloca-se como eixo articulador entre os aportes teóricos acessados no percurso formativo e a prática, já que os elementos da prática são trazidos pelos estágios e reelaborados nos cursos de formação inicial, garantindo a produção de conhecimento nas áreas específicas da docência.

Na discussão de Piconez (2002), a prática de ensino sob a forma de estágio curricular supervisionado é, na verdade, um componente teórico-prático, tendo em vista que, a vivência dos alunos estagiários nas escolas traz elementos da realidade para análise e reflexão. As dificuldades são sempre atuais, reais, muitas vezes recorrentes, até que o olhar observador, curioso do pesquisador lance sobre elas suas indagações de natureza científicas, suas reflexões e estudos, e inicie a produzir/ressignificar conhecimento sobre os elementos que compõem a realidade em que ele está inserido. No entendimento de Piconez (2002), esse é o movimento que a pesquisa suscita e que o estágio permite que seja, simultâneamente, teórico e prático no processo de construção de conhecimento científico.

Esse processo de investigação no interior da escola e de sua realidade feito a partir de matizes científicas, promovido pelo estágio curricular supervisionado , além de contribuir para a (re)construção/resignificação de conhecimento nas áreas específicas do ensino e da aprendizagem, transforma o aluno/pesquisador em autor de propostas teóricas, que podem ser avaliadas pelas escolas e na academia, a fim de se constituírem em propostas metodológicas

para as atividades escolares, na perspectiva do aluno capaz de refletir e, por sua vez, elaborar de maneira autônoma no enfrentamento de dificuldades de aprendizagem. É uma "postura investigativa que favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio" Pimenta; Lima, 2008, p. 55-56).

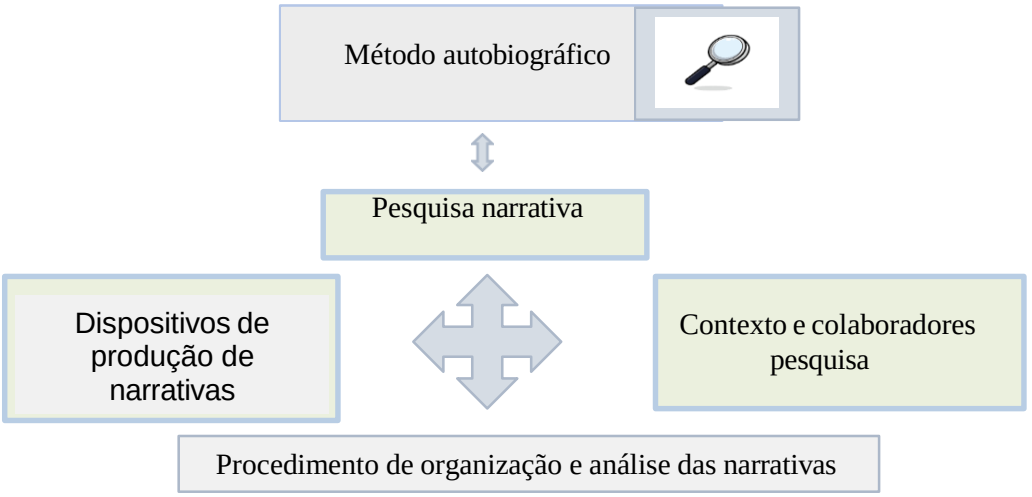
Desta forma, acredita-se que a formação do pesquisador, pode ser pensada, pois a construção das habilidades necessárias para isso, durante o processo de formação inicial, torna-se possível na articulação entre o estágio curricular supervisionado e a pesquisa, podendo contribuir para essa formação considerando que, potencialmente, a postura desse profissional, no exercício de sua profissão, produzirá condições, tanto para si quanto para seu alunado, na formação do pensamento crítico-reflexivo, elemento imprescindível na construção da cidadania para a sociedade do século XXI.

CAPÍTULO 3
PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa orientada pelo método autobiográfico, tem como suporte metodológico a pesquisa narrativa. O método utilizado apresenta características de pesquisa-formação, envolve ação tríplice (reflexão, conhecimento de si e autoformação). Valoriza histórias de vida contadas por pessoas comuns, que serve de suporte para a pesquisa científica, para a produção de conhecimentos. Sobre a tríplice ação inerente ao método autobiográfico, destacamos que o narrador ao contar suas experiência precisa recorrer à memória por meio da reflexividade, o que possibilita o autoconhecimento e a reinterpretação das próprias experiências. Refletir sobre as próprias experiências, por envolver a reinterpretação delas, pode incidir em processos de autorformação (na capacidade da pessoa assumir o controle de seus processos formativos).

A perspectiva de utilização do método autobiográfico é favorecer o entendimento de que a ação, o pensamento e a percepção da realidade não são elaborados no modo uniforme, padronizado. Em outras palavras, percebemos que não existe apenas um ponto de vista, uma análise ou interpretação de uma realidade multiforme, como a das histórias de vida. O método autobiográfico favorece, também, facultar aos colaboradores espaço para que narrem suas experiências, seja de formação, de prática e de percursos produzidos na trajetória do desenvolvimento profissional, em busca da elaboração de uma identidade pessoal e profissional. Com esse preâmbulo sobre o caminho metodológico da pesquisa, projetamos o presente capítulo conforme exposto na Figura 01:

Figura 01: Caminho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

3.1 Método autobiográfico

Considerando as características desse estudo, sua abordagem metodológica fundamenta-se no método autobiográfico e em assentimento com os pressupostos da pesquisa narrativa. A opção pela vertente (auto)biográfica presente nas narrativas, resulta do reconhecimento do seu potencial como possibilidade, quer para o pesquisador, quer para os colaboradores da pesquisa, para a construção de significados de suas próprias histórias de aprendizagens, através das marcas deixadas pelas experiências vivenciadas nos seus percursos formativos.

Entendemos desse modo, que as autobiografias apresentadas nas narrativas viabilizam tanto para opesquisador como para os colabordares, a compreensão dos diferentes contextos e das marcas das vivências delineadas no processo de construção de seus itinerários formativos. Desse modo, ratificamos a compreensão destacando que as narrativas são relatos que têm força para trazer para o presente, as histórias vivenciadas, posicionando na superfície, as memórias esquecidas fazendo resgate do passado, dos tempos vividos por meio dos sentidos que emergem no momento da construção de sua narratividade.

A utilização do método aubiográfico nas Ciências da Educação tem ganhado cada vez mais espaço e, conforme Nóvoa (1995, p.18), "[...] abordagens (auto) biográficas são fruto de insatisfação das Ciências Sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico". No entendimento do autor, as pesquisas pautadas nas abordagens autobiográficas emergiram como alternativas de investigações que consideram as especificidades dos fenomenos estudados no âmbito das Ciências Sociais. Considerando a compreensão do autor, verificamos a pertinência do método autobiográfico no desenvolvimento dessa pesquisa sobre e estágio supervisionado na formação inical de professores, haja vista que analisa as experiências narradas sob a óticas de histórias que são, ao mesmo tempo, individuais e sociais. Bueno (2002, p.17) corrobora essa ideia ao destacar que "[...] o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social".

O método autobiográfico, nesta pesquisa, demarca a trajetória empírica por possibilitar a compreensão das trajetórias formativa de futuros professores a partir de sua perspectivas. O método autobiográfico, ao fazer uso das histórias de vida, permite que o narrador estabeleça relação dialética com o grupo ou grupos a que pertence, confere vez e voz, a partir do lugar em que se encontra, para narrar suas vivências e experiências. Possibilita aos narradores que, na medida em que narram sobre suas experiências, se apropriem do que narram a respeito de si

que experimentem um efeito emancipador, particularmente quando a narrativa está vinculada ao processo de formação profissional.

A criação autobiográfica permite ao sujeito que narra transformar-se em espectador de si mesmo: o "eu" que produz a escrita é concomitantemente na compreensão de Bueno (2002). Na tarefa de extrair de dentro de si mesmo, registros de sua experiência, o narrador reflete sobre os diversos papéis desempenhados até o momento, as experiências vividas, os vínculos de amizade e confiança firmados, identificando e reconhecendo simultaneamente suas raízes e sua individualidadela. Nesse processo, ele revisita sua trajetória para depois apresentá-la ao outro, selecionando o que lhe parece mais significativo e procurando dar sentido ao que viu, ouviu e viveu. Isso resulta no fenômeno de uma metamorfose de percepções que entram na composição de um texto de tessitura singular.

Ferreira, Gastal e Avanzi (2020, p. 199), enfatizam "[...] a importância do ato de narrar-se para a tomada de consciência". Ponderam sobre o uso da autobiografia na formação profissional, destacando que por meio da narrativa o narrador tem a possibilidade de dar-se a conhecer a si mesmo é decorrente das reflexões que tece a respeito de como se constitui como pessoa e profissional. O processo de autoconhecimento, a respeito de como nos tornamos que somos, advem da rememoração e da reflexividade que decorrem da produção de um texto narrativo autoral, no qual o narrador revela o sentido que atribui às experiências de sua vida.

Colaborando com este entendimento, Josso (2007, p. 415), afirma que "[...] a narração da vida é uma ficção, certamente baseada em fatos reais, e é essa narração ficcional que permitirá, se a pessoa for capaz de correr tal risco, a invenção de um si autêntico". O ato de colocar em realce questões, preocupações e inquietações, explicitadas a partir do trabalho individual e coletivo, na narração de cada colaborador, permite que as pessoas em formação se desloquem da zona de isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade do desenvolvimento de novos recursos, estratégias e de solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças dos colaboradores sobre as potencialidades do humano desempenham, nesse sentido, um papel relevante.

E certamente não difícil compreender a importância de trabalhá-las explicitamente se estamos dispostos acontribuir para mudanças sérias e necessárias no modo de fazer e no de pensar da humanidade que nos constitui. Goodson (2017), ratifica a importância das pesquisas narrativas na área da educação, argumentando que possibilita visualizar a aprendizagem no contexto de uma história de vida, que implica envolver o sujeito no processo que o constrói profissional, ou seja, na sua formação. Envolve, também, as instituições formadoras e os grupos e locais que propiciam a aprendizagem informal.

O método autobiográfico possui uma especificidade e tem como foco as trajetórias de vida, considerando que na medida que o sujeito narra, aprende e se apropria do que narra a respeito de si próprio, experimentando um efeito emancipador, pois a autobiografia sobre o processo de formação profissional poderá contribuir para que o narrador reflita criticamente sobre sua inserção nos processos formativos. A esse respeito, Abrahão (2004), esclarece que enquanto o sujeito elabora sua narrativa, permite desvelar-se para si mesmo, e, nesse processo, se revela para os outros, como uma história autorreferente cheia de significados. O método autbiográfico possui sua especificidade e trata somente das trajetórias de vida

No desenvolvimento deste estudo, consideramos relevante a utilização do método autobiográfico para produção de narrativas sobre o problema da pesquisa, pois ao narrar suas experiências os colaboradores tornam-se sujeito de suas próprias histórias, rememoram suas trajetórias, o que possibilita a compreesão de suas experiências formativas. Para Passeggi (2016, p. 75-76), método autobiográfico como pesquisa-formação incide sobre as representações do colaborador e do pesquisador como seres em permanente aprendizados, capazes de refletirem sobre as aprendizagens adquiridas ao longo da vida e em todas as demais circunstâncias.

Isto sugere as potencialidades do método autobiográfico na produção de teorias e de conhecimentos sobre seus variados modos de fazer, de ser e de aprender a profissão. O processo de autonomização do sujeito que narra advém de sua disposição para conferir sentido as suas experências. O método autobiográfico , portanto, possibilita ao narrador atribuir sentidos ao que vive e viveu, envolvendo-se em um processo de conscientização sobre si e sobre suas histórias de vida pessoal e profissional. Na próxima seção discorremos sobre o desenvolvimeto da pesquisa narrativa, como metodologia deste estudo.

3.2 Pesquisa narrativa como metodologia

Considerando a noção de experiência produzida por Dewey (1938), Clandinin e Connelly (2000; 2015) construíram o caminho teórico metodológico da pesquisa narrativa. No entendimento de Dewey, a experiência é sucessiva, ininterrupta, como um contínuo e desse modo, considera a continuidade e a interação, como princípios básicos da experiência. Na acepção de Clandinin e Connelly (2007), a experiência . Como sugerem os autores supracitados, podemos considerar que estamos permanentemente em movimento, no meio do caminho. Ao viver nossas experiências, estamos sempre tendo como ponto de partida, experiências anteriores, somadas as que estão em processo e as que vislumbramos para o futuro.

Ao longo das últimas décadas, as narrativas vêm sendo adotadas pelas pesquisas em educação, considerando que possibilitam que o professor seja, não apenas objeto de estudo, mas, simultâneamente, sujeito e objeto de estudo. Isso significa considerar que a pesquisa narrativa permite perceber uma mesma pessoa em duas dimensões: o pesquisador que investiga também aprende na perspectiva da formação, o que consideramos uma das principais forças dessa estratégia investigativa. A respeito dessa dupla dimensão, Souza (2006) esclarece que essa perspectiva, [...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. É formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais, quando as coloca na forma narrativa.

Desenvolvemos uma pesquisa narrativa, como metodologia de investigação, tendo em vista que, conforme o entendimento de Souza (2006), trata-se de uma modalidade investigativa que promove a formação docente e a revisitação das memórias, de lembranças do que foi vivenciado em momentos anteriores, relacionando-as com o presente, construindo perspectivas para o futuro. A propósito, o autor afirma que "[...] as pessoas por natureza protagonizam vidas cheias de histórias e contam histórias dessas vidas, enquanto os pesquisadores narrativos descrevem tais vidas, coletam e [...] escrevem narrativas da experiência". A pesquisa narrativa se empenha na busca da compreensão da experiência vivida, considerando que as narrativas de trajetórias de vida expressam a forma como os narradores interpretam o mundo e suas experiências. Nesse processo de investigação, por meio da pesquisa narrativa, compreendemos que os colaboradores têm experiências são valiosas para narrar e para elucidarmos o objeto da pesquisa.

Na perspectiva de Bertaux (2010, p. 47), encontramos a concepção de que há "[...] algo de narrativa de vida a partir do momento que o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida [...]". Entendemos que os colaboradores usam o recurso de narrativas para contar suas histórias e seus relatos da experiência vivenciada, evocando aspectos pessoais de sua vida pessoal e/ou profissional, que acontecem em determinada dimensão temporal. Sobre a temporalidade das narrativas Clandinin e Connelly (2015) destacam que a experiência narrativa é temporal, social que revelam a interação passado, presente e futuro, explicitando a noção de continuidade.

Os autores lembram, ainda, que a narrativa tem como referência um lugar e uma situação. O lugar é um relevante componente da narrtaiva, pois as ações podem variar de acordo o cenário ou contexto de ocorrência do que estar sendo narrado. Tendo em vista o objeto de estudo dessa pesquisa, ressaltamos que o estágio curricular supervisionado e a formação inicial

docente, se inserem na categoria de fenômeno social e, nessa condição, possuem a marca da temporalidade, çevando em conta a natureza histórica da vida social. Possuem, de modo intrínseco, o rastro do dinamismo que se encontra nos processos interativos humanos. Esse rastro, sinaliza o caráter permanente, ininterrupto do ser, do fazer-se humano, e profissional. Vislumbrar experiências vivenciadas pela via da lente do retrovisor da história e, ainda, narrar o vivido no passado, são feitos que certamente favorecem a busca de coerência entre as duas ações e contribui para conferir vigor ao sentimento de continuidade e de unidade da experiência vivida anteriormente em algum momento (Bragança, 2011).

A partir da perspectiva de Josso (2004, p. 45), compreendemos que as vivências se transformam em experiências quando narradas e analisadas de forma crítica (a partir da unidade teoria-prática), o que gera a consciência das escolhas e das decisões: "[...] a narrativa de formação obriga também a um balanço contábil do que é que se fez nos dias, meses e anos relatados, ela nos permite tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos". A respeito dessas narrativas de vida, a autora destaca como a narratividade leva o narrador aos limites entre o racional e o imaginário, posto que levam "[...] o indivíduo a compor uma visão imaginária de si mesmo" (Josso, 2004, p. 263).

É exatamente essa intenção que tem nos movido na propositura de atividades acadêmicas com nossos alunos do estágio curricular supervisionado, escritas de textos do tipo memorial de formação (ainda que simplificado), carta pedagógica, diário de campo dentre outos gêneros de registro escrito. Os questionamentos que resultam da observação que fazemos do que eles contam nos relatórios como tarefa final desse componente curricular, tem gerado interesse em discutir com a respeito dos fios que se entrelaçam em toda a trajetória de vida e de formação

Para ampliar nossas reflexões sobre a pesquisa narrativa, recorremos a Moraes (2000, p. 81), que destaca que o uso da narrativa "[...] permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuanças desse caminho percorrido e reaprendendo com ele". Ou seja, a pesquisa narrativa como procedimento metodológico oportuniza trabalhar a dimensão subjetiva do sujeito, contribuindo para a reflexão de suas histórias de vida ao rememorar sua trajetória, enquanto narra. A narrativa de trajetória de vida, utiliza a autorreflexão para reelaboração de ações futuras, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal. Ao contar sua história o sujeito sistematiza ideias e reconstrói experiências.

A narrativa abre espaço para a elaboração de uma autoanálise e cria bases para a compreensão de sua própria prática (Abrahão, 2004). De fato, ao narrar experiências de vida, o

narrador, olhando seu percurso e trazendo para o momento em que narra, reflete sua história de vida, sobre o momento inicial da formação, os obstáculos que encontraram e tiveram de superar, lembram das mãos que os ajudaram, dos estímulos que receberam enfim, conferem ao texto escrito um nível elevado de subjetividades, pessoalidades, idiossincrasias. Abrahão (2004), corrobora a dimensão reflexiva da escrita de si ao afirmar que, ao propor esse tipo de narrativa, estamos colocando clara intenção de fornecer aos narradores subsídios para que, em produzindo autoanálise, demarquem as bases para a compreensão das próprias experiências.

Para Passeggi (2016, p. 75-76), a pesquisa narrativa, como pesquisa-formação incide sobre as representações do narrador e do pesquisador como seres em permanentes aprendizados, capazes de refletirem sobre as aprendizagens adquiridas ao longo da vida e em todas as demais circunstâncias. Isto sugere o desenvolvimento de suas potencialidades na produção de teorias e conhecimentos, sobre seus variados modos de fazer, de ser e de aprender a profissão. O processo de autonomização do sujeito que narra advém de sua disposição para conferir sentido as suas aprendizagens. Narrar confere sentido, também, ao processo de conscientização sobre os conhecimentos adquiridos, sobre as decisões. No desenvolvimento desta pesquisa, com base na pesquisa narrativa, utilizamos como dispositivos as cartas pedagógicas e as rodas de conversa, que serão objeto de detalhamento na seção a seguir.

3.3 Dispositivos de produção de narrativas

Para produção das narrativas utilizamos dois dipositivos: a carta pedagógica e as rodas de conversa. A carta configura-se como um gênero discursivo, que ao longo da história das sociedades tem tido a função de ser meio de comunicação para atender a variadas finalidades. Na interface do dinamismo dos gêneros discursivos com as necessidades socioculturais da realidade que vivemos, a carta tem perdido espaço como veiculo de interações sociocomunicativas, em face do avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação. A despeito de se encontrar em desuso, a carta tem como objetivo primordial possibilitar o estabelecimento de uma conversa entre dois interlocutores específicos, ou seja, é um gênero textual dialógico.

Trata-se de uma escrita epistolar, que pode ser direcionada a determinada instituição ou pessoa, com o objetivo de promover uma discussão ou diálogo sobre um tema específico. Com o advento da tecnologia, conforme aludimos anteriormente, a carta experimentou um processo de adaptação na forma de transmissão e apropriou-se do meio eletrônico. A forma de veiculação mais utilizada para este gênero textual é o e-mail (correio eletrônico), mensagens

de celular e até mesmo as redes sociais. No caso da carta pessoal, quando utilizada, sua elaboração busca atender a finalidade de troca de informações sobre pessoas que compõem o núcleo familiar, narrar novidades, manter amizades, dentre outras.

No plano desta atividade investigativa a produção cartas pedagógicas (narrativas escritas) possibilitará aos colaboradores da pesquisa o uso de uma atitude autorreflexiva quanto aos processos formativos e vivências do estágio curricular supervisionado, no percurso da sua trajetória formativa. Vasconcelos (2008) informa que a carta existia entre os povos antigos, e eram escritas por escravos. Os que as ditavam participavam apenas no final do texto, registrando uma pequena inscrição. Na cultura grega e romana, no período anterior ao surgimento do papiro, as cartas eram feitas em uma espécie de placa de cera. Durante vários anos, foi a única forma de comunicação para um segmento social, sobretudo para as que vivam separadas pela distância em termos geográficos .

Galvão e Silva (2012, p. 312), por sua vez, afirmam, no tocante a carta, que constitui "[...] um gênero concretizado na interlocução humana, fato que condiciona nossas escolhas do ponto de vista do léxico, do grau de formalidade e da natureza dos temas". Entendem que no processo de construção do texto, há elementos internos que se comportam como interdependentes em sua construção. A carta na acepção dos autores, é um gênero pessoal de escrita, que tem o texto escrito como suporte de registro, como instrumento de comunicação e interação nas relações humanas. Nosso entendimento sobre a carta se alinha a estudiosos que apresentam a carta pessoal como recurso de formação e de conhecimento de si mesmo.

Cartas pedagógicas é uma expressão cunhada originalmente por Freire (1987), no livro Pedagogia da Indignação, para caracterizar a modalidade de escrita adotada por ele em diversas situações comunicativas. Segundo Soligo (2020, p. 1) as cartas " [...] tornam possível o registro contextualizado na interlocução real, a preservação da memória, a comunicação de tudo o que se deseja, o posicionamento em relação a questões de qualquer tipo, a narração de si." A autora, reconhece que as cartas devem ser escritas por que se tem muito a dizer sobre o que se faz e se pensa.

Ressaltamos que a opção pelas cartas pedagógicas, como dispositivo de produção de narrativas decorreu da relevância em utilizarmos uma estratégia metodológica que possibilitasse aos narradores da investigação uma atitude reflexiva acerca do estágio curricular supervisionado, como constituição de experiência de formação. Na interlocução com Brandão (2009) e com Freire (1987), encontramos que sintonia sobre o que pensam das cartas. Esses autores atribuem à carta o compromisso com a humanização e libertação dos sujeitos, pois a escrita gera reflexão e conciência sobre a realidade e sobre as próprias experiências. Dialogando

com os autores, compreendemos que as cartas pedagógicas expõem pensamentos dialógicos que captam o entendimento da educação como um processo que humaniza e promove a libertação.

A respeito da função narrativa da carta, assegura Soligo (2020, p.1) que as cartas "[...] tornam possível o registro contextualizado na interlocução real, a preservação da memória, a comunicação de tudo o que se deseja, o posicionamento em relação a questões de qualquer tipo, a narração de si". Conforme a autora, podemos afirmar a dimensão interlocutiva das cartas pedagógicas e de um recurso textual de comunicação e interação construído nas relações humanas. Subsidiados por estudos autobiográficos Soligo (2020) e Delory-Momberger, (2012), compreendemos a carta como gênero textual que pode ser utilizado como recurso de formação, de pesquisa e de conhecimento de si.

No caso particular deste estudo, as cartas pedagógicas foram utilizadas com o objetivo de ter registrado na forma escrita, a compreensão dos estudantes sobre as indagações feitas durante encontros entre colaboradores e pesquisadora e no decorrer da realização das rodas de conversa. A escrita das cartas pedagógicas aconteceu em dois momentos distintos. O primeiro se efetivou como diálogo entre colaboradores e pesquisadora, com trocas de cartas. No segundo momento, as cartas foram escritas em rodas de conversas, haja vistas termos identificado que os colaboradores tergiversavam ao responderem em suas escritas. Inicialmente encaminhamos uma carta aos colaboradores da pesquisa, compreendendo que configura importante instrumento de reflexão e de produção de informações para a investigação científica. Para iniciar nossa interlocução com os colaboradores da pesquisa, encaminhamos a carta, conforme ilustrado a seguir:

Carta pedagógica 01: sobre o perfil dos colaboradores

Timon, 24 de março de 2023
Prezados Estudantes

Espero que você esteja bem!

Conforme conversamos anteriormente, quando realizei a apresentação dos objetivos da pesquisa, estou desenvolvendo um estudo sobre possibilidades de formar o professor pesquisador, a partir do estágio supervisionado na formação inicial, no curso de Pedagogia. Escrevo esta carta para informações para a realização a referida pesquisa. O objetivo desta carta é obter informações iniciais a respeito de seu perfil, que vão me possibilitar lhe conhecer melhor. Desse modo, solicito que narre a respeito de quem é você, em que período do curso de Pegagogia está, de sua concepção sobre ser professor pesquisador, aspectos importantes para a investigação. Depois de respondida a carta, deverá ser entregue dia /// . Em datas posteriores, continuaremos nossas trocas de cartas, conforme os interesses da investigação que desenvolvemos.
Agradeço sua colaboração. Profa Mailde Alves de Sousa.

Fonte: elaboração da pesquisadora

A carta foi entregue em mãos aos colaboradores, seguida de orientações sobre os procedimentos para respostas. No prazo estabelecido tivemos a devolutiva da carta, mas observamos que as respostas eram, de certa forma, evasivas. Não obstante ao problema identificado nas respostas dos colaboradores, à carta, ratificamos que esse gênero discursivo contribui pode possibilitar o desenvolvimento do prazer de escrever, a socialização de vivências do itinerário da formação e de práticas educativas. Com propósito de ampliar o diálogo com os colaboradores e, principalmente, para responder aos objetivos da investigação respondemos às cartas encaminhadas pelos participantes do estudo, da seguinte forma:

Carta pedagógica 02: sobre experiências do estágio curricular supervisionado

Timon, de março de 2023

Prezados Estudantes

Espero que você esteja bem!

Recebi as cartas que voces encaminharam e gostaria de ampliar nosso diálogo sobre a formação inicial e o estágio supervisionado. Escrevo esta carta para obter informações para a realização de uma pesquisa, conforme expliquei em nossos diálogos anteriores. O objetivo desta carta é obter informações referentes as atividades que são desenvolvidas no estágio supervisionado na formação inicial no Curso de Pedagogia/UEMA. Desse modo, solicito que relate a respeito das exeriências que você vivencia no estágio supervisionado, descreva as atividades do estágio das quais tem participado. Comente sobre o que esperava/espera do estágio supervisionado, e comente as oportunidades de pesquisar as próprias práticas como estagiário/a. Depois de respondida a carta, deverá ser entregue dia / / / . Em datas posteriores, continuaremos nossas trocas de cartas, conforme os interesses da investigação que desenvolvemos.

Fonte: elaboração da pesquisadora

Convém registrar que a opção pela utilização das cartas pedagógicas se deu em face de seu potencial discursivo e reflexivo, pois trata-se de gênero discursivo em cuja escrita pode-se imprimir um tom informal, mas que é bastante produtivo no que se refere à expressão de ideias e informações. Registramos, também, que as cartas pedagógicas enviadas aos colaboradores foram escritas a partir dos objetivos da pesquisa e, por ocasião da entrega, esclarecemos sobre a necessidade de os colaboradores responderem observando as demandas apresentadas na missiva. Utilizamos as cartas pedagógicas por entendermos que as narrativas de formação possibilitam conhecer as experiências diversas vivenciadas por professores em formação, identificar o entrelaçamento entre passado, presente e tempo futuro.

O uso da narrativa escrita, por meio de cartas pedagógicas, é conveniente para desenvolver uma formação consciente, com o recurso da reflexão crítica, da autocrítica e do desenvolvimento do profissional. Vista por esse ângulo, a produção da carta pedagógica pode

assumir o *status* de recurso textual de retomada do vivido que seja relevante para quem narra, de reflexão sobre práticas e sobre as aprendizagens construídas no percurso da formação inicial.

Essa foi nossa intenção na propositura do uso desse gênero discursivo na investigação sobre o estágio curricular supervisionado, na formação inicial de professores. O ensejo é que a carta pedagógica constitua recurso para que os futuros professores, participantes da pesquisa, exteriorizem vivências e experiências, que tangenciem suas identidades, considerando que as narrativas permitem "[...] dar sentido ao que aconteceu, a que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões" (Passeggi, 2021, p. 2).

Conforme mencionamos anteriormente, percebemos que os colaboradores aos responderem as primeiras cartas eram evasivos em suas narrativas, o que nos fez replanejar a pesquisa para incluir as rodas de conversa, com a inclusão da escrita das cartas nas interações coletivas. Foram planejadas e desenvolvidas três rodas de conversa, observando os objetivos da investigação, considerando que: "Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez [...]" Warschauer, (2001, p.179). As rodas de conversa implicam no estabelecimento de diálogo, de relações saudáveis entre os envolvidos, aspectos que devem ser objetos de pactuação para desenvolvimento da pesquisa.

Consideramos a fertilidade da narrativa escrita, quando precedida da narrativa oral, como acontece nas rodas de conversa. Consideramos, ao incluir as rodas de conversa como dispositivo de pesquisa, o potencial que apresentam por favorecerem aos colaboradores da pesquisa a oportunidade de refletir coletivamente, de socializar experiências e conhecimentos.

Na pesquisa científica, as rodas de conversa constituem espaços coletivos de reflexão, de rememoração e de socialização de experiências. Para atender a essa finalidade, as rodas de conversa necessitam de um planejamento sistemático e da cuidadosa mediação dos pesquisadores, que devem, inicialmente explicar a que se destinam, assim como devem, de modo colegiado, definir as regras de seu funcionamento e os modos de participação dos envolvidos, objetivando interações e participações democráticas. Sobre as rodas de conversa, Warschauer (2002, p. 46) adverte que na produção de narrativas "[...] indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica". O posicionamento da autora reforça nossas convicções a respeito da importância da mediação do pesquisador a fim de que as rodas de conversa cumpram suas finalidades.

Brito e Santana (2014), destacam as rodas de conversa como contexto de interações, de reflexão coletiva e de socialização de experiências. Segundo os autores, as rodas de conversa exigem um planejamento rigoroso e sistemático, para definição das dinâmicas dessas rodas e para fomentar seu potencial narrativo e reflexivo. Considerando as ideias dos autores, a apresentamos a organização das rodas, conforme ilustrado nos quadros 01, 02 e 03.

Quadro 01: Organização da primeira roda de conversa

Tema: Estágio curricular supervisionado: experiência que forma para a pesquisa?	
Objetivo	Desenvolvimento
Objetivo: Identificar como estudantes em atividades de estágio curricular supervisionado, na formação inicial no Curso de Pedagogia/UEMA, concebem o professor pesquisador.	Acolhida Atividade 1: Narrativa oral para identificar como estudantes em atividade de estágio curricular supervisionado, na formação inicial no curso de pedagogia/UEMA, concebem a professor pesquisador Atividade 2: Narrativa escrita (carta pedagógica): o que entendo sobre ser professor pesquisador. Atividade 3: Entrega da narrativa escrita.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As rodas de conversa foram concebidas como um espaço fundamental para promover o diálogo aberto sobre as possibilidades de formação para a pesquisa pela via do estágio supervisionado. O objetivo principal foi criar um ambiente inclusivo e participativo, onde os estudantes pudessem compartilhar suas reflexões, questionamentos e descobertas, enriquecendo, assim, sua formação como futuros professores pesquisadores e produzindo as narrativas . Este relato descreve como essas rodas de conversa foram inicialmente planejadas e como evoluíram ao longo do tempo, tornando-se um importante marco na jornada acadêmica dos alunos. É preciso destacar que as rodas de conversa não foram gravas, pois a intenção, entre outras, era fazer fluir a escrita das cartas pedagógicas, considerando que os estudantes, inicialmente, demostraram dificuldades na escrita.

Quadro 02: Organização da segunda roda de conversa

Tema: Estágio curricular supervisionado: experiência que forma para a pesquisa?	
Objetivo	Desenvolvimento
Descrever as experiências no estágio curricular supervisionado que oportunizam a vivência na pesquisa cientifica (de produção de conhecimento) no Curso de Pedagogia/UEMA	Atividade 1: Narrativa oral para descrever as experiências do estágio curricular supervisionado que oportunizam a vivência na pesquisa científica (produção de conhecimento) no Curso de Pedagogia/UEMA. Atividade 2: Produção escrita (o estágio curricular supervisionado e a pesquisa na

	minha formação inicial, possibilidade da formação para a pesquisa, descrição de experiências que favorecem o uso da pesquisa como ferramenta para a produção de conhecimento sobre a docência). Atividade 3: Entrega da narrativa escrita.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com a realização da segunda roda de conversa percebeu-se a necessidade de estimular um diálogo mais profundo e reflexivo. Utilizarando estratégias de escuta ativa e questionamentos abertos para incentivar a participação ativa dos alunos. Percebendo a necessidade de conhecimento um pouco mais amplo sobre o professor pesquisador, oferecemos para cada colaborador uma leitura sobre o tema, oque contribuiu para abrir espaço para uma outra perspectivas, enriquecendo as discussões e contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.

Os estudantes começaram a se sentir mais encorajados para expressar suas opiniões e compartilhar suas experiências pessoais e acadêmicas. Além disso, em alguns momentos da realização das rodas de conversa, foram introduzidos, estímulo ao pensamento crítico e a análise aprofundada dos assuntos discutidos. Essa abordagem permitiu que os colaboadores elaborassem posições proveitosas e pertinentes para a discussão como a importância de ser professor pesquisador, na perspectiva do desenvolvimento da capacidade de lidar com as complexidades e singularidades das práticas de ensinar. Essa mudança de dinâmica foi essencial para o engajamento dos estudantes nas discussões, uma vez que se sentiram mais conectados as tema que lhes era pertinente.

Quadro 03: Organização da terceira roda de conversa

Tema: formação inicial e professor pesquisador: há possibilidades?	
Objetivo	Desenvolvimento
Identificar características formativas de professor pesquisador nas atividades desenvolvidas pelos estudantes no estágio curricular supervisionado na formação inicial no Curso de Pedagogia/UEMA.	Atividade 1: Narrativa oral para descrever as características formativas de professor pesquisador nas atividades desenvolvidas pelos estudantes no estágio curricular supervisionado na formação inicial no curso de Pedagogia/UEMA. Atividade 2: Produção escrita com a descrição das características formativas do professor pesquisador nas atividades desenvolvidas no estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia/UEMA, *campus* Timon. Atividade 3: Entrega da narrativa escrita.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na medida em que as rodas de conversa se desenvolviam surgiu a necessidade de estimular um diálogo mais profundo e reflexivo, o que foi feito utilizando estratégias de escuta ativa e questionamentos abertos para incentivar a participação ativa dos alunos. Percebendo a necessidade de conhecimento um pouco mais amplo sobre o professor pesquisador, foi oferecido para cada colaborador uma leitura sobre o tema, o que contribuiu para abrir espaço para uma outra perspectiva de escrita das cartas, enriquecendo as discussões e contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.

Os estudantes começaram a se sentir mais encorajados para expressar suas opiniões e compartilhar suas experiências pessoais e acadêmicas. Além disso, em alguns momentos da realização das rodas de conversa, foram introduzidos, estímulo ao pensamento crítico e a análise aprofundada dos assuntos discutidos. Essa abordagem permitiu que os colaboadores elaborassem posições proveitosas e pertinentes para a discussão como a importância de ser professor pesquisador, na perspectiva do desenvolvimento da capacidade de lidar com as complexidades e singularidades das práticas de ensinar. Essa mudança de dinâmica foi essencial para o engajamento dos estudantes nas discussões, uma vez que se sentiram mais conectados as tema que lhes era pertinente.

3.4 Procedimento de organização e análise das narrativas

A análise das narrativas foi realizada conforme as orientações de Schültze (2011). Esse autor fornece suporte para desenvolvimento dessa importante etapa da pesquisa, sugerindo a organização e a análise das narrativas. Considerando sua proposta de análise pareceu prudente, em face do objeto de estudo as etapas descritas no Quadro 04:

Etapas de análise	Caracterização
Análise formal do texto	Refere-se aos aspectos estruturais do texto. Tipologias textuais presentes nas narrativas. Foi importante para organização das narrativas em unidades de análise temática.
Descrição estrutural do conteúdo e a abstração analítica	Caracterizou-se como momento de descrição, produção de inferências e análise, propriamente dita.
Comparação contrastiva	Essa etapa decorreu de um processo que avançou do individual para o coletivo. Ou seja, a análise foi realizada partindo das narrativas individuais para análise coletiva dos resultados.
Construção de eixos de análise	Os eixos de organização das narrativas (temas gerais) originaram as unidades de análise temática.

Schültze (2011) assegura que em um texto narrativo existem componentes indexados (quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê?) e não indexados (referências que expressam

valores, juízos e "sabedoria de vida"), que devem ser obserados de forma distinta na feitura da análise. Recebendo os textos dos discentes, procederemos à separação desses elementos que serão organizados em um quadro. Dispostas assim, poderemos visualizar com mais clareza que o teor de uma narrativa transita não se restringe ao fator *cronos,* mas transita também pela dimensão atemporal, materializada pelas funções e sentidos que o enredo encerra.

Compreendemos que a análise se faz, para além do entendimento do que está disposto em uma sequência cronológica dos fatos e eventos trazidos pelo narrador ao texto pessoal. A trajetória de cada discente, poderá ser disposta a partir dos elementos denominados por Schütze, de indexados, e a percepção (o entendimento, aotoentendimento de si mesmo e como se vêm) dos discentes, analisado tendo como linha principal, os elementos não indexados (Schütze, 1977, 1983 apud Jovchelovitch; Bauer, 2012).

Diante do exposto, destaco que a perspectiva pretendida foi que as narrativas seguindo as orientações do autor, pudessem oportunizar o exercício da reflexão sobre a formação inicial e o estágio curricular supervisionado, a partir do que marca ou marcou a história de vida pessoal e da formação, na perspectiva do redimensionamento da sua prática pedagógica e docente no âmbito da formação inicial de professores para a educação básica.

3.5 Contexto empírico da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual do Maranhão/UEMA, *Campus* Timon. A escolha da cidade do referido *campus,* como *locus* de pesquisa se deu em virtude da nossa trajetória como professora formadora no Curso de pedagogia e em virtude das singularidades do estágio curricular supervisionado na formação de professores, na referida instituição. Nos últimos cinco anos, o envolvimento na supervisão do estágio curricular supervisionado, na formação de professores do Curso de Pedagogia, oportunizou observações, reflexões e análises que provocaram o interesse em estudar essa temática, tanto para analisar minha atuação na formação de professores, quanto para contribur com a instituição no que se refere às possibilidades do estágio curricular supervisionado como experência formativa de professores pesquisadores.

Este movimento de reflexão, precedida pela observação, seguida da busca, nos posicionou em lugares e ambientes onde outros professores da graduação e pós-graduação tinham sobre a mesa esta pauta de discussão. A dinâmica deste momento, acabou por contribuir de maneira decisiva para ratificar a área do estágio curricular supervisionado como tema de interesse de estudo. As leituras de material para o planejamento das aulas deste componente

formativo, ofertado no sétimo e oitavo período do curso de Pedagogia na instituição; a participação em programas de formação continuada na própria UEMA, as discussões em outras instâncias como o Núcleo Docente Estruturante (NDE), o Colegiado de Curso, com os demais orientadores do estágio curricular supervisionado, estagiários, escolas concedentes do estágio, e principalmente ter integrado Núcleos de Estudos e Pesquisa do Programa de Pós Graduação tipo *Stricto Sensu*, em nível de mestrado na UFPI/PPGEd, se constituíram experiências motivadoras e efetivas para o planejamento e realização desta pesquisa.

Por entender inicialmente, que o conceito de pesquisa configura o eixo que articula intimamente os pressupostos teóricos e a prática pedagógica e docente; por entender ainda que, enquanto metodologia na formação inicial, a pesquisa credencia a valorização da prática docente, da autonomia do professor e, simultâneamente, pode lhe conferir a percepção de que a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional, para além da instância das políticas públicas, é também sua, em particular.

Em segundo plano, que a experiência do estágio na formação inicial configura uma primeira aproximação de seu campo de atuação profissional e que portanto, esse momento singular do percurso formativo do professor no nível inicial,é propício para que as bases onde se fundamentam a prática pedagógica e docente devam ter como princípio norteador a atitude investigativa.

3.6 Colaboradores da pesquisa

A pesquisa teve como colaboradores seis estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da UEMA/*Campus* Timon. que estejam matriculados em uma das disciplina de estágio a saber: estágio curricular supervisionado em educação infantil, ou estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental ou estágio curricular supervisionado em educação de jovens e adultos, ministrados no sexto, sétimo e oitavo períodos do curso, respectivamente, e que voluntariamente se disponham a colaborar com a pesquisa.

No processo de seleção destes colaboradores, será levado em conta em primeiro plano, queàs instituições do ensino superior cabe protagonizar o aprofundamento, do debate crítico reflexivo no que diz respeito à proposta de redimensionamento da experiência vivenciada no estágio como possibiliidade da formação para a pesquisa. Em segundo lugar, por perceber e corroborar com o entendimeto de que o conceito de pesquisa se configura como o eixo que pode propiciar para além da articulação dos pressupostos teóricos e a prática pedagógica e docente, a elaboração do conceito de que podem e deve ser vistos como unidade,

em qualquer momento, dimensão e circunstância da atividade professoral. Por entender ainda que, enquanto metodologia da formação inicial, a pesquisa credencia a valorização e e desenvolvimento da prática docente, da autonomia crítica do professor pelo viés da pesquisa e, simultâneamente, pode lhe conferir a percepção de que a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional, para além da instância das políticas públicas, deve ter lugar em seu projeto de vida pessoal e profissional.

Em segundo plano, partimos do entendimento de que a experiência do estágio na formação inicial configura uma primeira aproximação de seu campo de atuação profissional e que portanto, esse momento singular do percurso formativo do professor no nível inicial,é propício para que as bases onde se fundamentam a prática pedagógica e docente devam ter como princípio norteador a atitude investigativa.

No que tange à seleção dos colaboradores as seguintes condições serão por nós adotadas: ser aluno(a) da educação superior; está regularmente matriculado no semestre de realização da pesquisa e expressar disposição para participar, aderindo voluntariamente ao estudo e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A participação voluntária nesta pesquisa não envolve remuneração e é isenta de custos aos colaboradores. O projeto será apresentado aos discentes da UEMA *Campu*s Timon a quem serão apresentadas as informações a eles pertinentes e, após o esclarecimento de todos os itens do TCLE, e, no caso de aceitação voluntária em fazer parte deste estudo, serão convidados a assinar ao final do documento, que estará digitado em duas vias. Uma ficará com o colaborador e a outra, com a pesquisadora responsável. Os registros produzidos durante o estudo, ficarão protegidos sob absoluto sigilo durante 5 (cinco) sob a tutela da pesquisadora responsável pelo estudo. Decorrido este tempo serão descartados de forma segura e sigilosa.

No processo de produção das narrativas, os colaboradores serão convidados para participar encontros para fins de composição de material destinado à pesquisa, na forma de produção oral, mediante a participação na entrevista narrativa e na forma escrita, tendo a carta pedagógica como suporte textual. Para o procedimento da entrevista narrativa, os ocorrerão quatro encontros em grupo, para a efetivação da entrevista narrativa, orientadas pelas questões norteadoras do estudo. A carta pedagógica, produção individual será feita mediante questionamentos gerados a partir dos objetivos específicos, nessa oportunidade apresentados na forma de eixos. Os encontros têm um tempo previsto de aproximadamente duas horas, considerando cronograma a ser elaborado pela pesquisadora e os colaboradores da pesquisa.

Os benefícios para os colaboradores resultarão na produção de novos conhecimentos sobre o tema em estudo, uma vez que as reflexões coletivas e as narrativas orais e escritas,

poderão propiciar a construção de outros saberes e levá-los a compreender que a possibilidade e funcionalidade da pesquisa no estágio curricular supervisionado como instrumento para repensar e redimensionar a formação inicial evidenciando esse componente curricular como instância formadora para a pesquisa no exercício da profissão docente. Repensar e redimensionar a prática pedagógica docente, apontando alternativas ao processo de formação inicial de professores no Curso de Pedagogia, sobretudo a respeito das possibilidades da formação do professor pesquisador nas vivências experimentadas durante o estágio curricular supervisionado na UEMA.

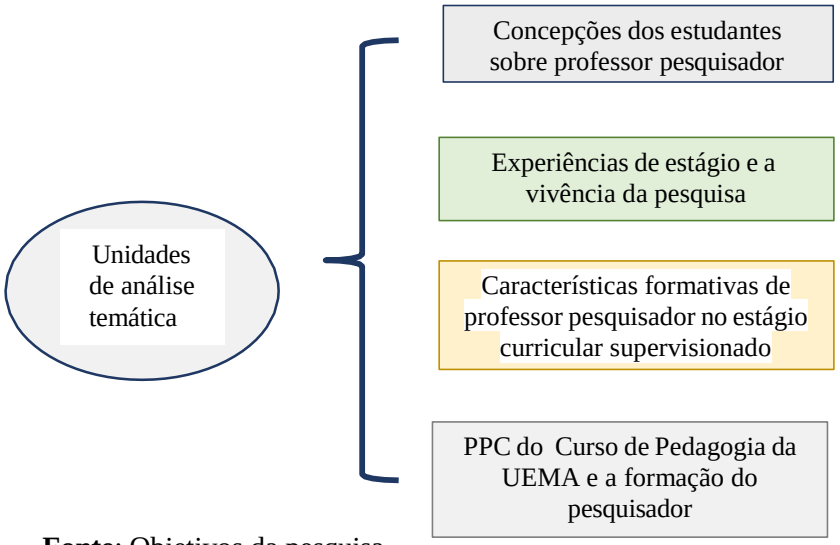
Os riscos desta atividade para os colaboradores, serão mínimos, podendo ocorrer algum tipo de sentimento inadequado ou algum desconforto na tarefa de rememorar seu percurso pessoal e profissional no contato com a temática em estudo. Caso ocorra porventura, algum tipo de incômodo em qualquer etapa da pesquisa os colaboradores terão plena liberdade para retirar o livre consentimento e desistir do estudo sem a ocorrência de nenhuma penalidade ou prejuízo. Caso ocorra algum tipo de adversidade durante a realização do estudo, que justifique a necessidade, será garantido assistência psicológica aos colaboradores da pesquisa pelas pesquisadoras responsáveis pelo estudo.

Os colaboradores da pesquisa, ao serem consultados sobre a identificação nas narrativas, optaram por seus nomes de registro civil. Assim, estão nominados com: Jean, Wellington, Conceição, Stéphanie, Juliana, e Kledja. Todos estudantes matriculados em estágios no momento da feitura desse estudo. No capítulo que segue, apresentamos os resultados da análise das narrativas produzidas pelos colaboradores. Através de cartas, os colaboradores participaram da produção do referencial para essa investigação.

CAPÍTULO 4
CONECTANDO NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

Neste capítulo apresentamos a análise das narrativas produzidas nas cartas pedagógicas, escritas pelos colaboradores da pesquisa. A análise leva em conta as narrativas dos colaboradores considerando os objetivos da investigação. No processo de análise das narrativas consideramos o pensamento de Souza (2014, p.43) ao assegurar que: "[...] experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si". Significa que ao procedermos a análise das narrativas dos colaboradores consideramos os aspectos sociais e históricos inerentes as suas experiências. Para efeito de análise das narrativas definimos as unidades de análise temática, conforme a Figura 2:

Figura 2: unidades de análise temática



Fonte: Objetivos da pesquisa

A Figura 02 ilustra as unidades de análise temática resultantes da produção das narrativas, produzidas por meio de cartas pedagógicas escritas pelos colaboradores da pesquisa, em resposta às cartas que enviamos. As unidades temáticas focalizam as concepções dos estudantes sobre professor pesquisador, experiências de estágio e a vivência da pesquisa, características formativas de professor pesquisador no estágio curricular supervisionado, o PPC do Curso de Pedagogia da UEMA e a formação do pesquisador.

4.1 Concepções dos estudantes sobre professor pesquisador

No panorama da busca pelo aperfeiçoamento das práticas de ensinar, a metodologia aplicada pelos professores de diversas áreas vem experimentando transformações significativas, minizando gradativamente o uso do método de ensino baseado nos paradigmas tradicional e tecnicista nas práticas de ensino na educação escolar e incorporando novas abordagens de ensino. Diante desse cenário observamos que a partir da implementação de práticas consideradas inovadoras, no curso de Pedagogia, o professor vem se familiarizando com novas tecnologias, tendo como objetivo (re)construir diferentes formas de ensino para um aluno real, visto dentro de um contexto de múltiplas referências e sentidos e que, portanto, precisa aprender, ser e viver percebendo de modo consciente, esse sentido de ser e estar no seu contexto, sem esquecer o global.

A formação para a reflexão e pesquisa vem surgindo como perspectiva de formação docente, resultante da busca de alternativas que possibilite ao professor ao próprio professor, compreender sua ação, elaborar a reflexão crítica, considerando os fatores intervenientes nessa ação, e, a partir do seu lugar de ação e reflexão, elaborar sua intervenção, produzindo ele mesmo, conhecimento sobre sua prática profissional. Esta acepção de professor pesquisador discutida e preconizada na extensão desse estudo, encontra respaldo na acepção elaborada por Nóvoa (2001), pois segundo seu entendimento o professor pesquisador, caracteriza-se por reconhecer e reivindicar a sua própria realidade profissional, como objeto de reflexão, análise e que, para modificar essa realidade opta pelo uso da pesquisa como instrumento de produção do conhecimento necessário para modificá-la. Em síntese, parafraseando Nóvoa (2001), sobre a concepção de professor pesquisador, compreendemos que o autor se refere a um profissional que não terceriza a reflexão e a intervenção na sua prática.

Desse modo, a partir da configuração expressa na figura 02, procederemos a análise das unidades temáticas de estudo, tendo em vista os objetivos delineados para este trabalho, a saber: concepções dos estudantes sobre professor pesquisador; experiências de estágio e a vivência da pesquisa; características formativas de professor pesquisador no estágio curricular supervisionado e a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, campus Timon (PPC), na interface da formação do professor pesquisador. Passamos a analisar as narrativas que compreendem a unidade de análise, concepções dos estudantes sobre professor pesquisador, dos aprendentes Jean, Wellington, Conceição, Stéphanie, Juliana e Kledja, dando ênfase as concepções de professor pesquisador construídas durante a formação inicial,

solicitadas por esse estudo. Em face da descrição que atende a solicitação feita na primeira unidade temática de estudo, o colaborador Jean, diz:

> Por professor pesquisador, eu entendo que seja alguém que pesquise, que investigue, que levante questionamentos, que faça observações, para tentar de certo modo resolver alguma coisa, ou colher dados que possa ser usado, não somente por ele mas por outros. Isso é o que eu entendo que seja professor pesquisador.(Jean/Carta pedagógica).

Considerando a narrativa do colaborador Jean, encontramos o entendimento de que o professor pesquisador é o que apresenta uma postura questionadora, investigativa, com propósito de interferir, para "resolver alguma coisa". A partir da compreensão da fala do colaborador Jean, é possível perceber que a compreensão construída sobre o professor pesquisador tem contornos vagos no que tange ao objetivo desses questionamentos, observações e investigação que o professor faz segundo o participante Jean. Percebemos a ausência de clareza no entendimento apresentado, sobre a construção da postura questionadora para ser posta a serviço da busca da superação dos desafios que emergem na cotidianidade da sala de aula. Fica evidente a compreensão sobre a necessidade da postura questionadora do professor. Contudo, o lugar de uso do conhecimento produzido por esse professor questionador, não está no campo da clareza, conforme apreendemos da fala do participante Jean.

Em Nóvoa (2001), a concepção do professor pesquisador, em face da narrativa do colaborador Jean, percebemos a ausência do entendimento que o conhecimento produzido, nesse âmbito, é feito por um professor que, por reconhecer a realidade de sua sala de aula, a reivindica pra si como objeto de reflexão, análise e questionamento e, pelo uso da pesquisa, produz conhecimento para interferir nela, de modo consciente e intencional. Enquanto ensina, o professor pesquisador se compromete em compreender sua prática e interferir nela a partir de sua própria produção de conhecimento, ou seja reflete enquanto constrói sua ação docente. Produzir conhecimento sem demonstrar a intenção de resolver desafios da sua própria prática, na acepção de Nóvoa (2001), não caracteriza o professor pesquisador. Concordando com Nóvoa (2001), reiteramos que, no âmbito desse estudo, postulamos que, a postura crítico reflexiva elaborada enquanto a prática docente acontece, é característica do professor pesquisador. Comporta dizer, a reflexão é feita na e sobre a ação, em vez da procura por resposta supostamente prontas. Encontra-se também, no âmbito desse estudo o reconhecimento do potencial formativo do estágio curricular supervisionado no que tange as possibilidades de formação para a pesquisa, considerando esse componente curricular um importante espaço para

a consolidação da postura crítico reflexiva, visando a produção do conhecimento para o aprimoramento das práticas de ensiar na escola.

Entendemos que a perspectiva do professor pesquisador, leva em conta que o momento da prática profissional, considerando-a oportunidade para construção e reconstrução do conhecimento, anteposto à reflexão, problematização e análise da prática docente, conferindo importância e valor ao 'conhecimento na ação'. Tomamos Brito (2011), como referência para reafirmar nosso posicionamento sobre a expectativa no que diz respeito a formação e o estágio supervisionado, constitui espaço para o estudante em formação elaborar reflexões para resolver desafios que emergem no cotidiano de sua prática. A expectativa é que o professor em formação vivencie dois momentos como fontes geradoras de conhecimentos, identificando os saberes que deles emergem, envolvendo-se nos debates com outros professores e outras instâncias.

Esses dois momentos, segundo Brito (2011), são o encontro com os desafios inerentes ao espaço da sala de aula, e a disposição de intervir para resolver. Ou seja, o professor interage com o encontro de desafios e a possibilidade de vencê-los. Nesse encontro, os professores podem perceber, que o conhecimento construído no itinerário formativo do curso, manifesta-se insuficiente mediante a complexidade e singularidade da sala de aula. Brito (2011) pondera, que isso aponta para a existência de uma, mais de uma (ou várias) racionalidade(s) que orienta(m) o fazer pedagógico. Significa ainda que o professor em formação,ao encontrar-se com a sala de aula e os desafios que ali estão ou surgem, argui sobre ela, e cria uma determinada cultura que serve de norte para sua ação.

Ainda examinando a narrativa do participante Jean, compreendemos que o colaborador expõe entendimento que expressa traços das características do professor pesquisador ao reconhecer que o referencial que pode ser organizado em decorrência das investigações, observações e questionamentos feitos pelo professor deve ser usado não somente por ele, mas também por seus pares. Encontramos aqui, um outro aspecto da discussão sobre o trabalho docente, o colaborativo. Em relação às críticas a formação docente, Nóvoa (2014), constata que há um um volume elevado de discursos e uma grande lacuna na esfera de práticas e sugere algumas medidas. Dentre elas mencionaremos apenas uma, que tem vinculaçao direta com a discussão aqui proposta.Trata-se de incluir na formação docente, o princípio do partilhamento das reflexões. Que seja uma prática efetivamente posta em prática e não fique apenas no campo do discurso. Nóvoa (2014) diz ainda, que é necessário que essas reflexões coletivas incluam as práticas pedagógicas assumidas e que haja, principalmente vontade de mudança.

A respeito do trabalho coletivo/colaborativo do professor, Brito (2011), afirma que percebe o professor como profissional, e que sua prática é assinalada por diferentes

adversidades e obstáculos, mas o percebe também com possibilidades de elaborar a reflexão crítica tomando como ponto de partida, a sua prática e o trabalho coletivo. Desse modo, vemos a marca de um aspecto das características do professor pesquisador, na fala do colaborador Jean – a do partilhamento das reflexões construídas pelos professores ao enfretar e resolver dificuldades que se apresentam na dinãmica da sala de aula.

Em referência a tessitura de sua concepção sobre o preofessor pesquisador, o colaborador Wellington, assim se expressa:

> [...] na minha concepção, o professor pesquisador é o professor que se alimenta e respira de inovação, pois este profissional já possui uma acentuada evolução, onde ele não é refém do método e das práticas tradicionais de ensino, pois ele vê-se como mediador de conhecimento e não como detentor do conhecimento (Wellington/carta pedagógica).

Procedendo a análise da narrativa do colaborador Wellington, a respeito de sua concepção sobre o professor pesquisador, identificamos traços de entendimento sobre o aprendizado das práticas de ensinar, mas o exame dela não nos possibilita perceber as caracteríticas do professor pesquisador, segundo a acepção assumida nesse estudo. Identificamos pressupostos didáticos sobre a concepção de professor como mediador do conhecimento, e a ausência da marca do entendimento sobre o professor pesquisador.

Embora expresse o entendimento de que o professor não deva ver-se como detentor do conhecimento, não percebemos o colaborador vincular essa ideia com a da produção do conhecimento a partir do vivido em sala de aula. O participante manifesta o entendimento de que, manter-se limitado as práticas tradicionais de ensino, é uma postura a ser revista pelo professor. Que a postura a ser assumida é a da busca da inovação, e que ela deve ser feita com frequência no cotidiano da sala de aula, pois esse professor objetiva encontrar abordagens inovadoras para sua prática profissional. Essa busca tem como motivação o compromisso de construir novas formas e jeitos de ensinar, não se permitindo ficar limitado às práticas tradicionalmente estabelecidas, com as pretensas respostas e soluções.

No entendimento do participante Wellington, o professor não se percebe como alguém que tem referências teóricas, mas não tem respostas para todos os problemas que encontra, e, por isso, busca ‘respira e aspira’ inovações. Nessa busca, se reconhece como um dos sujeitos no processo de aquisição do conhecimento. O colaborador refere o entendimento de que o professor pesquisador, é o que mantem-se disposto a abrir mão de considerar que os jeitos e formas de ensinar aprendidos sejam suficientes para produzir os resultados que ele busca. Não , não se contenta com o conhecimento já construído, mas dispõe-se na reconstrução e retradução

do que aprendeu inicialmene. Tem compromisso portanto, com um movimento dinâmico e proficiente, que lhe permite avançar, com o propósito de encontrar alternativas que se lhe permitam ressignificar sua prática e a si próprio como profissional do ensino, frente as exigências da atualidade. Considera o colaborador Wellington, que esse professor pesquisador, valoriza a prespectiva de manter-se em uma busca intencional, de um aprimoramento capaz de lhe conferir autonomia em sua relação com as práticas circunscritas ao paradigma tradicional de ensino. Segundo sua ótica, esse docente apresenta o perfil de professora pesquisador.

A compreensão exposta pelo colaborador Wellington, encontra ressonância na acepção de Stenhouse (1975). Esse autor, em seus argumentos elaborados a favor do professor como produtor de conhecimento sobre as situações vividas em sua prática docente, diz que esse profissional opõe-se a assumir o papel de mero executor de planos ou programas elaborados por pessoas que não estejam diretamente envolvidas na complexa tarefa de ser professor e de ensinar no ambiente escolar. Para além de mero reprodutor, e de considerar a hieraquização ente a teoria e prática, ele faz-se retradutor do conhecimento, considerando a unidade entre concepções e execução. Desse modo, faz-se pesquisador.Compreendemos a partir da narrativa do colaborador Wellington, percebemos que, embora sinalize traços de características do professor pesquisador, nao percebemos de modo claro, a conexão com a produção do conhecimento, feita pelo próprio professor, com o objetivo de aplicá-lo as peculiaridades do processo de ensinar/aprender. sua prática.

Ao narrar seu entendimento respeito da concepção do professor pesquisador, a colaboradora Conceição assim descreve esse profissional:

> [...] professor pesquisador é aquele que vai atrás de sua própria resposta, pois não se contenta com o que lhe dizem, que interfere no que acha errado ou incorreto, contribui com o que está ao seu alcance dentro da escola, que sempre está em busca de mais e novos conhecimentos (Conceição/cartas pedagógicas).

A análise da narrativa da colaboradora Conceição nos permite compreender que, professor pesquisador, é o que se engaja na elaboração das suas próprias respostas, em vez de considerar capazes nessa elaboração outras pessoas que não estão no espaço das práticas de ensinar. É o professor que mesmo tendo adquirido conhecimento, entende a importância de investigar sua prática profissional, por acreditar que há uma, mais de uma, pode haver várias formas de elaborações que norteiam o fazer pedagógico (Brito, 2011). Percebemos na narrativa da colaboradora Conceição que esse professor é alguém disposto a interferir, a partir do encontro com as respostas que busca, e o faz com autonomia. É possível identificar na fala da colaboradora Conceição, o postulado de Sthenhouse (1975), considerando o que esse autor

define como as características mais marcantes do profissional que apresenta o perfil de pesquisador, a saber são: capacidade de autodesenvolvimento profissional feito de modo voluntário e autónomo mediante o uso da auto-análise, realizada de modo sistemático, estudo do trabalho de outros professores e da verificação das melhores estratégias e jeitos por meio de procedimentos de pesquisa no espaço da sala de aula.

Engaja-se na busca do que poderá lhe servir na composição da sua própria resposta para o que lhe desafia, em vez de limitar-se a vê pela ponto de vista de outros, o que ele está vivenciando e buscando compreender. Ou seja, é o profissional que não admite terceirizar sua busca, por ser alguém comprometido com o que, de fato, é válido para o exercício da sua professoralidade. É o profissional que vai, que opta por está indo com o claro propósito de reiventar-se, de retraduzir o conhecimento, produzindo assim, saberes, para efetivamente, redimensionar sua prática, escolhendo não limitar-se à prática ingênua e descomprometida com o que possa ter aprendido.

Em vez disso, mas, superando a prática da mera aplicação de conhecimento, rdefine-a amplindo, suas possibilidades de ensinar um aluno real, em uma escola real, considerando o histórico – social, em que ele se insere. A colaboradora Conceição diz ainda, que este profissional além de está comprometido com a busca do novo, por acreditar que ele existe, põe esse ‘novo’ a serviço das suas práticas de ensinar. Dito de outra forma, segundo a própria participante desse estudo que, esse professor interfere no que percebe que precisa ser melhorado e, ao conseguir, reinicia sua busca por caráter permanente, em contraponto ao ocasional, pontual.

Ao analisar a educação enquanto processo histórico, Diniz-Pereira (2014), pontua que q educação é ‘historicamente localizada’ - ela situa-se em dado contexto sócio-histórico e, por conta disso, está atrelada a um projeto de construção de modelo a ser construído, o que afeta as escolhas daqueles que se encontram envolvidos nesse processo de construção. O professor pesquisador compreende que em razão da complexidade, singularidade e multifaces inerentes ao processo de ensino, a produção do conhecimento constitui tarefa que não pode parecer ou permanecer com status de despercebida em sua prática. A partir desse entendimento, o professor pesquisador se percebe como partícipe do processo de ensino e não como um mero executor de programas de ensino. Essa é compreensaõ que a colaboradora expressa e vai na direção do entendimento preconizado nesse estudo, pois compreendemos, que o profesor pesquisador é o que abre mão de ser receptor, depósito vazio, aguardado ser preenchido por alguém, sendo sujeito passivo na construção da sua professoralidade (Freire, 2002b).

A participante Conceição, apresenta assim, o entendimento de que, ainda que valorize o que aprende teoricamente, ele entende que é preciso, a partir de caminhos conhecidos, permitir-se desvelar novos caminhos de (re)aprender a ensinar. Diferentemente de optar pela trilha da racionalidade técnica, o professor pesquisador escolhe, por exercitar a reflexão, a racionalidade crítica. Não se percebe como um técnico, um especialista cujo papel é fazer aplicação rigorosa das regras científicas/pedagógicas, tendo em vista resultados lineares, que são obtidos por processos lineares, mas parte da reflexão sobre sua própria prática, organiza possibilidades atualizadas de ação sobre sua própria docência, emergindo, a partir daí a premissa da pesquisa como possibilidade de construção do conhecimento.

Apresentamos na sequência, a narrativa construída pela colaboradora Stéphanie, que a respeito da concepção de professor pesquisador, afirma:

> [...] sendo sincera eu ainda não vi por parte da comunidade acadêmica esse incentivo de ser um professor pesquisador, recordo-me vagamente durante o meu processo de formação alguns professores falarem sobre o que é ser professor pesquisador mas falaram de uma forma rasa, superficial, só disseram o significado e não se aprofundaram no assunto (Stéphanie/cartas pedagógicas).

O teor da narrativa da participante Stéphanie registrada, a exemplo dos demais, no gênero textual carta, do tipo pedagógica, utilizada como técnica de produção das narrativas, nos permite identificar indícios da forma de trabalho de parte dos professores formadores da UEMA, campus Timon, espaço de realização da pesquisa, quanto as disussões e ações para a formação do professor pesquisador. Ouvir vagamente, segundo a colaboradora afirma, significa fragilidade na abordagem da perspectiva da formação pra a pesquisa, tendo o estágio curricular como eixo articulador na buca da unidade teoria e prática.

Na análise da fala da colaboradora Stéphanie, retornamos ao diálogo com Nóvoa (2014), que apontando respostas para a avalanche de discursos sobre a formação docente, argumenta sobre a importância da elaborações reflexivas devem se processar em nível de coletivo. Aplicando na análise da narrativa da participante Stéphanie, percebemos que o coletivo de professores formadores da UEMa campus Timon tem diante de si o desafio de rediscutir a perspectiva de formação praticada no curso, assumindo, levando para sua ação enquanto professor formador, uma perspectiva formativa que permita aos estudantes, por sua vez, articular conhecimentos teóricos e práticos, reconstituir saberes para produzir mudanças no espaço de sua sala de aula. Reiterando Nóvoa (2014), As reflexões devem ser feitas coletivamente, sendo preciso que haja, sobretudo vontade de mudança. A partir dessa ideia de Nóvoa (2014), nós, aqui acrescentamos: é preciso que haja além da vontade de mudança desse

cenário, compromisso c comprometimento com essa mudança.

Discussões em sala de aula sobre o conceito de professor pesquisador, sem grandes aprofundamentos, deixando na superficialidade, revela fragilidades na perspectiva de formação praticada. Nesse sentido, ponderamos, longe de fazê-lo a partir de uma postura ingênua ou reducionista, que quando o Projeto Político Pedagógico do curso não contempla essa abordagem formativa, os desafios a serem superados são de grande monta. Comporta dizer, que a instâncias de gestão pedagógica e deliberativa da instituição, também estão diante do desafio de coordenar as discussões e o processo de reordenamento inicial, permitindo as instâncias locais a proceder da mesma forma, qul seja, rediscutir a perspectiva de formação adotada.

Implica reconhecermos a urgência da construção de práticas, a serem feitas em nível de coletivo, de modo que o trabalho entre, e pelos professores formadores vá se fortalecendo em torno do compromisso de formar para a pesquisa. Reconhecemos que a perspectiva da busca da unidade teoria e prática poderá trazer mudanças significativas para o estudante em formação caso atravesse todos os componentes e atividades da matriz curricuar do curso, mas postulamos que o estágio curricular supervisionado, seja visto como momento de consolidação dessa perspectiva formativa.

Ao analisar perspectivas de estágio curricular supervisionado afeito a pesquisa, Ghedin (2015), pondera que, em se tratando a organização do estágio com pesquisa, estar da dependência da edição de norrmas prescritas pela gestão superior, de modo que se faça constar no documento normativo que rege o funcionamento dos cursos de graduação da instituição, o estágio curricular supervisionado um componente curricular que tenha na composição de sua carga horária, créditos teóricos e práticos que perpasse todo o processo de formação inicial, possibilitando a articulação entre eles. Do contrário, o estágio figurará, no itinerário formativo do curso, conforme entende Ghedin (2015), apenas como um momento, sem vínculo com as demais experiências formadoras, em que professores e alunos cumprem horários e créditos obrigatórios. Cumpre registrar, que no caso da UEMA, os créditos prescritos, para o estágio curricular supervisionado, são apenas práticos.

Como vemos com Ghedin (2015), tornar o estágio conectado à pesquisa, exige o envolvimento do núcleo gestor da instituição formadora, no sentido amplo e mais particular, quer no sentido da elaboração de normas de operacionalização voltadas a torná-lo uma atividade articuladora de todas as fases que compõem o itinerário formativo docente. Acrescentaríamos aqui, a proposta de reflexão a respeito de uma política de acompanhamento e avaliação interna específica para essa proposta de estágio – com pesquisa - fosse sendo implantada. Compreendemos que a análise nessa situação específica, não deve desconsiderar

a intercorrência de outras situações que tenham contribuído para gerar esse quadro, em alguns colaboradores demonstraram na narrativa, condições de apresentar a concepção sobre o professor pesquisador.

Em sua primeira narrativa como resposta a primeira carta que enviamos, cujo objetivo era que os estudantes matriculados no estágio curricular supervisionado descrevessem a concepção de professor pesquisador construída ao longo do processo formativo no curso de pedagogia da UEMA, a colaboradora Juliana, diz:

> Eu não tive experiência no inicio do curso de Pedagogia para conhecer o trabalho do Professor Pesquisador, tendo em vista que na UEMA não há muitos. Embora desde o início, eu gosto muito de pesquisa, os professores não abordavam sobre isso nas aulas e nas práticas. (Juliana, carta pedagógica).

Conforme conseguimos entender na narrativa da participante do estudo Juliana, á exemplo do que disse a colaboradora Stéphane, ela alude que os profesores formadores não faziam referência a esse modelo formativo nem durante as aulas no espaço de diferentes componentes curriculares, nem naqueles que envolvem diretamente a dimensão prática dos cursos Pedagogia na UEMA (no caso são 3 os componentes curriculares, com 3 créditos práticos, e carga horária de 135 horas, além dos 3 estágios curriculares supervisionados, de vivência teórico-prática que têm da mesma forma, 3 créditos práticos, e carga horária de 135 horas, São eles: prática curricular na dimensão políico –social; prática curricular na dimensão educacional e prática curricular na dimensão escolar, cursados no curso de pedagogia na UEMA, no segundo, terceiro e quarto semestres que estabelem, em sua operacionalização, o contato direto com a escola durante sessenta horas da carga horária total desses componentes, que é, conforme dito acima, de 135 horas.

Quanto aos estágios que entram na composição da matriz curricular do curso de pedagogia da UEMA, constam: estágio curricular supervisionado na educação infantil, estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental e estágio curricular supervisionado em àres específicas, no momento sendo feito na educação de jovens e adultos. Explorando a narrativa da colaboradora Juliana, é possível depreender que a discussão e ações em torno da temática do professor pesquisador, e as possidades de sua formação através do estágio curricular supervisionado, estão aparentemente até o momento da realizção desse estudo, fragmentadas entre o coletivo de professores formadores da UEMA campus Timon. As narrativas das colaboradoras Stéphanie, feita anteriormente, e da participante Juliana, evidenciam essa situação.

Participando do processo de construção do conceito de professor pesquisador, Lima

(2007), entende que o professor pesquisador, é aquele que exerce a atividade de buscar, produzir conhecimento sobre uma determinada situação ou assunto a ser resolvidos e analisá-lo, utilizando para isso a pesquisa com o objetivo de ampliar o conhecimento a fim de descobrir algo novo ou ressignificar teorias aprendidas anteriores. A respeito do engajamento do professor, afirma que desde o inicío de seu processo formativo deve estar envolvido no contexto da escola edas práticas pedagógicas e de ensino, e ainda acrescenta que desse modo, a ação reflexiva sobre a prática docente e apercepção para a importância da pesquisa para esse fim, fará sentido. Estamos de acordo com Lima (2007), pois no exercício da profissão no curso de formação de professores temos tido oportunidade de vivenciar a mudança da relação de alguns alunos com o curso de Pedagogia a partir de experiências com processos de pesquisa.

Ao descrever sua concepção sobre professor pesquisador, estruturada ao longo do curso na UEMA, e atendendo a primeira unidade de estudo temático, a colaboradora Kledja, afirma que:

> [...] até o exato momento do curso, recebi poucas informações sobre a importância de ser um professor pesquisador. Porém, por meio da roda de (Kledja, carta pedagógica) conversa, obtive mais informações [...] e pude constatar que para os profissionais da área, entender o tema é fundamental para motivar outros alunos a se tornarem professores pesquisadores, o que não só enriquece a Universidade, como também nossas vidas (Kledja, carta pedagógica).

Percebemos na análise da narrativa da colaboradora Kledja que foram poucos os contatos com as abordagens acerca da importância de ser profesora pesquisadora e destaca a constatação feita durante a realização dos encontro onde se fizeram os diálogos com produção de atividade escrita – a carta pedagógica, ser fundamental para o exercício profissional docente, o acesso a esse tipo de discussão. A participante reconhece que está incluída em espaços de debates sobre a atuação do professor pesquisador, é condição indispensável para que haja um estímulo em nível coletivo, com o intuito de alcançar outros estudantes, docentes em estágio de formação inicial, auxiliando-os a perceberem a importância de ser professor pesquisador.

A narrativa da participante Kledja, revela a ausência da perspectiva formativa para a pesquisa. Percebemos, segundo a análise, que os primeiros diálogos a respeito do professor pesquisador ainda não se instalaram a ponto de gerar interesse sobre a temática, para, a partir daí, compreendendo os paradigmas de formação docente, a colaboradora e todo o corpo discente escontrar possibilidade de discussão. Em um pouco espaço de tempo, apenas em três encontros que foram realizados para conversa sobre a temática, durante o desenvolvimento desse estudo, a colaboradora diz ter percebidoeu a importância de obter mais informações sobre o tema. Enquanto não estiver estabelecido com clareza para os professores formadores, o conceito de

professor pesquisador, não será compreendido pelos estudantes. A apropriação da concepção só será apropriada poe estes, depois que eles perceberem nos professores, a afinação com o conceito e as ações vinculadas a ele, no campo da prática. Denota ainda a colaboradora, o entendimento do ganho para a instituição formadora e para os alunos na instância da vida pessoal, demontrando a compreensão da existência do vínculo da educação escolarizada com o contexto social mais amplo e os estudantes se inserem.

No espaços formativos institucionais, os profissionais em formação são, via de regra, ensinados a, nas situações de encontro com a sala de aula e resolução de desafios que ali emergem, valorizar os pressupostos da ciência aplicada, reafirmando a perspectiva de que essa disponha, automaticamente, de resposta para todos os problemas da vida real. A possibilidade de produção de novos saberes, por meio da pesquisa, para entendimento da própria prática, dificilmente estará patente ao professor quando, mais tarde, encontrarem-se diante de situações que para eles sejam verdadeiras novidades, lhes trazendo insegurança logo no início da carreira profissional. Caso lhes reste a crença cega no valor das estratégias científicas para a solução de problemas inerentes, dificilmente eles terão o discernimento suficiente para perceberem, de maneira criativa, usando os recursos de que dispoem, a solução para os problemas inerentes a sala de aula. Analisando esse quadro, Alarcão (1996), reconhece que os professores, na tentativa de resolver dificuldades em sala de aula, usam estratégias sofisticadas que nem sempre lhes trazem as respostas que procuram, o que para a autora configura a síndrome de sentir-se jogado às feras.

Em relação as considerações analíticas em torno das narrativas dos colaboradores Jean, Wellington, Conceição,Stéphanie, Juliana e Kledja, produzidas no estudo da primeira unidade temática, em resposta a primeira carta lhes enviamos, constatamos que de modo geral, elas evidenciam o entendimento, por parte dos colaboradores, da importância de ser professor pesquisador ainda na fase inicial da formação docente. Contudo fica de igual modo evidenciada a fragilidade do debate, do conhecimento mais aprofundado sobre a temática, que deve está acompanhado de ações no espaço do curso de pedagogia na UEMA campus Timon.

Procederemos a seguir, a análise da segunda unidade de estudo que se propos a averiguar quais as experiências planejadas para o estágio curricular supervisionado, oportunizaram aos estagiários a vivência com a pesquisa, considerando –a como instrumento para a produção de conhecimento que subsidia a ação docente no cotidiano. A experiência que se constroi na cotidianidade do docente em sala de aula constitui uma rica fonte de saberes práticos, advindos da elaboração de reflexões feitas nos diferentes momentos da execução de sua intervenção pedagógica. O professor, encontra-se de forma constante, com situações

inusitadas no espaço da sala de aula e, nessas oportunidades, deve agir, interviindo, tomando as decisões requeridas pelo contexto. Entretanto, a reflexão crítica toma posição enquanto condição essencial no fazer pedagógico (Brito, 2011).

4.2 Experiências de estágio e a vivência da pesquisa

A formação inicial dos professores, segundo estudos recentes, tem privilegiado a visão que hierarquiza a relaçao entre teoria e prática (Ghedin, 2015). É fato, ainda está presente no entendimento e na prática de alguns docentes formadores e discentes em formação, de que não há possibilidade de diálogo entre a concepção e a execução do conhecimento. Temos visto, em diversas situações e momentos, em nossa trajetória profissional, que alguns sequer admitem a possibilidade de rever esse entendimento. A respeito desse ensino que coloca um em situação privilegiada, em detrimento do outro (teoria e prática), Giroux (2003), analisa que, no contexto do aprendizado para o exercício da profissão, em vez do aprendizado sobre os princípios que sustentam a vida e a prática das situações de ensino na esola, os estudantes, futuros professores, aprendem sobre metodologias que aparentemente, negam a própria necessidade de desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentdo, Giroux (2003), pondera que esse tipo de formação, perde de vista a necessidade de ensinar os estudantes de tal forma, que eles investiguem a natureza subjacente dos problemas afeitos à escola.

O estágio curricular supervisionado, concebido na forma em que teoria e prática sejam vistas como um todo, destacando sua unicidade, reconhecendo que uma depende da outra, sem que nenhuma seja considerada superior a outra, produzidas na dinâmica da realidade, em um contexto e em um tempo, pode ser reconhecido como um primeiro momento para o professor em formação ter contato mais estreito com a pesquisa, visto que os futuros docentes, podem desenvolver uma postura de pesquisador tomando como ponto de partida as situações observadas na escola-campo, elaborando projetos de pesquisa que lhes permitam superar a perspectiva de reprodução de modelos ou de práticas já estabelecidas (Ghedin, 2015). Ou seja, uma perspectiva formativa ancorada na reflexão crítica para produção de conhecimento, destinado á docência. Para que os estudantes aprendam a pesquisar, é preciso dá a eles, em primeiro lugar, instrumentos para a formulação do pensamento crítico-reflexivo e , paralelo a isso, disponibilizar espaços de estudos e discussões que devem resultar em planejamento de estratégias para engajá-los de forma mais vigorosa em atividades de pesquisa enquanto vivensiam seu itinerário na formação inicial.

O estágio curricular supervisionado emerge como um e espaço privilegiado para o

exercício da pesquisa, e para que a possibilidade de formar para a pesquisa se concretize função nesse momento, é fundamental que o futuro docente seja estimulado a alicerçar sua prática de estagiário na reflexão crítica, tomando como partida a realidade com ele se encontra ao chegar a escola.

Objetivando identificar experiências de pesquisa no estágio curricular supervisionado, no curso de Pedagogia da UEMA campus Timon, elegemos como segunda unidade temática de estudo, examinar a presença da pesquisa na vivência do estágio. Colocamos sob análise, a seguir, as narrativas construídas no contexto dessa segunda unidade temática de estudo, intitulada experiências do estágio curricular supervisionado – experiências que oportunizam a vivência na pesquisa científica como instrumento de produção de conhecimento para a docência. A esse respeito, o colaborador Jean, diz que:

> [...] as atividades que eu participava partia da observação do espaço escolar e depois da sala de aula para depois preparar relatórios e produzir material para nossa docência [...] eu esperava mais da participação de nossos professores de estágio, e de colocar mais a mão na massa, vamos dizer assim(Jean/carta pedagógica).

O exame da narrativa do colaborador Jean, permite compreendr que nas atividades desenvolvidas no estágio curricular supervisionado, a concepção de professor pesquisador encontra-se ausente, o que se destaca, conforme compreendemos, é a marca da prevalência dos aspectos operacionais do estágio e de aspectos didáticos metodológicos no âmbito da produção de material para o desenvolvimento da aula. Não percebemos na fala do colaborador Jean, o desenvolvimento de experiências com atividades que envolvam uma atitude investigativa para a intervenção em sala de aula. Além desse, outro aspecto que ganha ênfase é a elaboração de um relatório, em que a descrição das atividades desenvolvidas é dissociada da reflexão crítica, conforme inferimos. O estágio como componente integrante do curso de Pedagogia, tem uma função de elevada importância pois contribui para a aquisição do conhecimento prático e da capacidade de reflexão no lugar onde o professor em formação se depara com as situações que são próprias da sua atuação profissional, onde poderá gerar a produção de conhecimento para embasar a sua prática.

Tornar o estágio como espaço de aprendizagem em seja possível ao estagiário refazer continuamente a prática, descobrindo novos jeitos de conviver e compreender o fazer pedagógico, é desafio presente nos diversos cursos de formação enfrentado por alunos e professores no empenho peça superação da distância que se criou entre a teoria e a prática. (Ghedin, Oliveira, Almeida, 2015). A afirmação dos autores reforçam a complexidade inerente ao estágio, pois deve possibilitar o exercício da reflexão para a intervençãonas situações com

que se depara. Identificamos distância ente o que dizem Ghedin, Oliveira, Almeida (2015), e a narrativa do participante Jean.

O estágio curricular supervisionado, sobretudo para os professores em formação, é importante, pois, dentre outras vantagens permitem ao estagiário perceber a importância da busca pela unicidade teória-prática e em um repertório de conhecimentos gerais sobre educação, bem como em saberes que são específicos para a compreensão dos processos de ensinar e de aprender. Nesse sentido, essa experiência formativa, tem como um dos principais desafios, possibilitar ao futuro docente a análise crítica da realidade que circunda a educação escolar e a sala de aula, explicitando sua natureza, suas exigências, sua natureza e suas sinuosidades (Brito, 2011).

A respeito do modo de organização do estágio curricular supervisionado, Pimenta e Lima (2004), afirmam que esta experiência formativa só tem sentido, se encerra uma conotação de envolvimento e intencionalidade. Compreendemos a partir disso, que, da mesma forma que o ato educativo tem, precisa ser intencional, o estágio curricular supervisionado, como experiência formdora, não pode prescindir desse predicado. Nossa posição é de concordância com Pimenta e Lima (2004), ao vê a constatação, feita por essas autoras, de que os estágios, em sua maioria, estão carregados da marca burocrática e instrumental. Concebido dessa forma, essa experiência formativa é feita de modo a limitar a visão da complexidade e da riqueza que fazem parte do ato pedagógico asseveram Pimenta e Lima (2004), pontuando a revisão conceitual, bem como das atividades que propõe.e estágio.

Reconhecemos, no âmbito desse estudo que o estágio como espaço propício para o momento da iniciação do professor em formação na vida profissional, o que implica dirigir-se rumo à busca da re-significação das práticas formativas que se concretizam no conjunto de atividades através desse componente formativo, envolvendo nessas práticas o exercício da reflexão na e sobre a própria prática na perspectiva do seu redimensionamento.

Na asserção de Brito, encontramos o entendimento sobre duas situações relacionadas ao estágio curricular supervisionado. A primeira diz repeito a constatação de que a perspectiva que inclui o diálogo das práticas formativas com o conhecimento teórico, o aspecto técnico e pedagógico, cumpre efetivamente, seu papel de componente formativo. A segunda diz respeito ao exercício da reflexão crítica, ou seja, situa-se para além do mero preenchimento de fichas, isento da análise que tem potencial de oportunizar ao professor em formação, outros jeitos e formas de compreender e desenvolver sua profissão, a partir da situação encontrada, em vez de apenas reproduzir com bases em práticas conhecidas. O Plano Nacional de Graduação (PNG) de 2001 sinaliza a importância da pesquisa feita na formação inicial a partir do entendimento

de que a graduação constitui um espaço em que o graduando atua como sujeito de sua aprendizagem. Na sua totalidade, esse processo visa atingir a integração, de modo indissociável entre pesquisa, ensino e extensão, como condição para o exercício profissional criativo.

Na participação da escrita da segunda carta pedagógica correspondente a segunda unidade temática de estudo, o colaborador Wellington, assim se expressa:

> [...] os métodos e teorias que são ensinados na universidade, na maioria das vezes não são postos em prática, ou seja, não são usados e praticados pelos professores em sala de aula, principalmente por aqueles profissionais que estão a muito tempo lecionando, já observei que tem docentes que lecionam hoje da mesma forma que lecionava a dez, vinte anos atrás (Wellington, carta pedagógica).

Posta sob análise, a narrativa do colaborador Wellington expõe a percepção do dilema da dificuldade de estabelecimento da unicidade teoria prática, no âmbito da formação, destacando que isso ocorre principalmente, segundo afirma o participante da pesquisa, na prática de professores experientes. Alcançamos o entendimento nessa análise, que o colaborador percebe a importância da prática ancorada na unicidade entre teoria e prática. Contudo, não percebemos com clareza que o colaborador vincule a importância dessa unicidade para o enfrentamento dos desafios no cotidinao da sala de aula. Soa como um crítica aos professores que permanecem circunscritos ao paradigma que postula preferência entre teoria e prática. além de referir a compreensão de que o docente em formação que prescinde de atualizações no conhecimento profissional, fica com as condições de experiências de pesquisa para a produção de conhecimento direcionadas à sua própria ação, reduzidas.

De fato, as práticas regidas pela hierarquização entre teoria e a prática, ainda são encontradas, muitas vezes sem grande esforço nas salas de aula de diferentes niveis e modaldade da educação escolar. Tal situação é desfavorável ao desenvolvimento da postura reflexiva, necessária ao professor pesquisador. A busca pela unidade da teoria e da prática torna-se inviável nesse contexto. Segundo o participante, que há uma lacuna na coerência entre o que é ensinado e o que é feito na prática, e acrescenta que tem observado na prática de docentes da UEMA campus Timon, o uso de abordagens metodológicas e teóricas que, na afirmação dele, contabilizam dez anos ou mais sem apresentar novas abordagens.

Para que os docentes em formação compreendam inicialmente a perspectiva do professor pesquisador, no seu itinerário formativo, a insituição, através do trabalho dos profesores formadores, precisa dá conta do desafio de organizar sua ação docente no sentido de providenciar suprimentos dos pressupostos, dando-lhes possibilidades de perceber suas práticas de ensinar por meio da pesquisa, o que permite aos docentes em formação, refazer o seu olhar

e, de um ensino formativo, experimentarem uma prática criativa e transformadora Ghedin, 2015). Analisando a situação descrita pelo colaborador Wellington, em que não percebemos a dimensão formativa , muito menos a de professor pesquisador em sua narrativa, e a orientação trazida por Ghedin (2015), estamos de acordo a respeiro da necessidade de suprimento de pressupostos que possam gerra um novo olhar, e do desafio a ser superado para que essa mudança se efetive. No que diz respeito á narrativa da colaboradora Conceição, na segunda unidade temática de estudo, encontramos a seguinte descrição:

> É a partir do estágio que eu me preparo como futuro professor, e sou observada como futura professora, me abrindo caminhos para trabalhar na docência, pra conseguir entrar em um mestrado ou doutorado depois que eu conseguir passar na graduação, de conhecer mais o meu aluno, de me encontrar enquanto pedagoga, pois tudo vem a partir do meu esforço e de estar sempre em constante aprendizado e formação, que é o que vem depois da graduação aqui na UEMA,e o que me trás mais conhecimento em relação ao meio da docência (Conceição/carta pedagógica).

De acordo com o que depreendemos a partir da análise da narrativa da colaboradoea Conceição, vemos que esta reconhece a necessidade do professor manter-se em constante movimento dinâmico, na aquisição do conhecimento e na formação docente em nível *latu* e *stricto sensu*, aprimorando assim, seu processo de profissionalização e desenvolvimento da carreira docente. A colaboradora, em sua narratividade não expressa a percepção da dimensão formativa do estágio curricular upervisionadola de seu projeto de vida profissional. Encontramos nessa narrativa planos e projetos da colaboradora e identificamos indícios da consciência e importância no que diz respeito à auto-formação, mas não expõe entendimento da dimensão formativa para a pesquisa , no estágio curricular supervisionado.

Conforme Pimenta e Lima (2006), compete aos cursos de formação provê a possibilidade para que os professores em formação consigam compreender a complexidade inerente às práticas e ações da profissão, como caminho no preparo para a inserção profissional. Compreendemos que para que isso seja possível, o estágio deve está articulado com todos os componentes curriculares da matriz formativa do curso, para que a formação de professores críticos e reflexivos, na perspectiva da intervenção seja concretizada. Nas reflexões empreendidas ao longo de sua narrativa, para estudo da segunda unidade temática de estudo, a colaboradora Stéphanie trás o seguinte teor na carta pedagógica:

> O estágio nos proporciona levar a teoria que vimos nas aulas da universidade para A prática real nas escolas, entretanto nem tanto nos aprofundar em questões de pesquisa e investigação, e sim para docência em sala, por isso digo que as disciplinasde prática, nos leva mais a fazer investigação e produzir trabalho, como projetos de intervenção e projetos de pesquisa, além dos relatórios (Stéphanie/carta pedagógica)

A colaboradora expõe a compreensão existente no potencial do estágio curricular supervisionado em propiciar o estabelecimento de conexões com o que acontece no cotidiano da sala de aula. Entretanto, narra a colaboradora que, a respeito do exercício da pesquisa, o aprofundamento de questões relativas a pesquisa, fica limitado à docência, dissociada, sugundo compreendemos, da prática da pesquisa a partir dessa docência, tendo em vista, a melhoria dos jeitos e formas de ensinar na vivência desse componente curricular formativo. Identificamos através da análise da fala da participante Stéphanie, que, na sua experiência no estágio curricular supervisionado, a oferta de vivência com a pesquisa, tem mais limitações do aquelas oportunidades que são ofertadas nos demais componentes curriculares da dimensão prática do curso de pedagogia da UEMA, campus Timon.

Identificando na reflexão da participante Stéphanie, construída nessa unidade temática de estudo, a marca da abordagem burocratizada do estágio curricular supervisionado, diferentemente dos componentes curriculares da dimensão prática, que, no caso dela, segundo compreendemos através de sua narrativa, o trabalho com projetos de intervenção e a possibilidade do exercício da pesquisa são mais amplos nestes, do que no estágio curricular supervisionado, embora tenham que elaborar relatórios das atividades desenvolvidas na escola-campo. Segundo compreendemos, para a participante Stéphanie, a marca da operacionalização burocratizada, foi percebida como mais forte, no estágio curricular supervisionado. Conforme narra, os relatórios no âmbito do estágio, ocupam lugar de destaque, em detrimento do desenvolvimento da reflexão crítca sobre a realidade inerente a sala de aula.

No tocante as possibilidades formativas do estágio curricular supervisionado, encontramos em Brito (2011), que comporta pensá-las considerando suas dimensões teórico-práticas. Dito de outra forma, procede pensar tanto a unidade entre concepções e execuções , como de igual modo, a dimensão formativadas experiências docentes elaboradas no plano da formação inicial. Feito com esse desenho, o estágio curricular supervisionado, figura como um dos espaços privilegiados, dentre outros, de aprender e ensinar, podendo nesse contexto , os estagiários estabelecerem a unidade entre a teoria e a prática, vislumbrando a problematização do processo ensio aprendizageme das práticas de ensinar, de modo a gerar novos significados não apenas ao ensino, mas também á escola e ao mod de ser profesor.

No panorama da análise nessa segunda unidade temática, considerando seus resultados, encontramos em Brito (2011), o entendimento que o estágio curricular supervisionado é desafiado a ampliar suas perspectivas, rompendo com as atividades que lhes confere a marca burocrática, na perspectiva de promover o vínculo entre a produção das

aprendizagens e os saberes docentes às exigências advindas do contexto socioeconômico e da profissão docente de modo a contribuir para a transformação das relações contraditórias que se instituem na esfera social. O estágio supervisionado, visto por esse ângulo, não se constitui como uma atividade meramente técnica, estática, mas como atividade historicamente situada, e, que portanto, é realizada intencionalmente, e é marcada por contradições, por questões éticas entre outros aspectos. Comporta dizer, que o estágio curricular supervisionado deverá possibilitar o acesso do estagiário, tanto ao conhecimento profissional necessário a sua prática, quanto à criação de espaços para que, neles o docente em formação possa exercitar o pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões com autonomia.

Respondendo à indagações a respeito da operacionalizaação das práticas e os dos estagios curriculares, contidas em um material intitulado Manual da Dimensão Prática dos Cursos de Licenciaturas da UEMA (2011), onde constam objetivos e normas para esses componentes formativos, os colaboradores afirmaram desconhecer. Embora os manuais sejam vistos com restrções na abordagem formativa que inclui a racionalidade crítica, na perspectiva da formação do professor pesquisador, eles auferem sentido ao servirem como refencial para o direcionamento no aspecto prático do desenvolvimento do estágio curricular supervisionado. A partir dele, o conhecimento sobre a abordagem adotada pela UEMA, os objetivos, finalidade bem como outras orientações que norteiam as cento e trinta e cinco hora com quatro créditos práticos desses componentes curriculares, auxiliam docentes e discentes, sobretudo, quanto ao momento que mais gera expectativa para o graduando, que é o da chegada à escola campo.

Desse modo, ao produzir sua segunda narrativa, a colaboradora Juliana, quanto ao questionamento formulado que girava em torno das experiências do estágio curricular supervisionado – experiências que oportunizam a vivência na pesquisa científica (de produção de conhecimento) no curso de Pedagogia, assim se expressa:

> [...] eu não tive conhecimento do manual do estagiário, os professores não comentaram na sala de aula, sinceramente eu não sabia da existência desse manual. As propostas de intervenção que fiz no 4º período, a escola não deu abertura para que fizéssemos esse projeto na pratica. O outro projeto que realizei, no 7° período deu certo executá-lo pois era um projeto de intervenção com "Projeto de Leitura". A escola necessitava desse projeto, pois os alunos apresentavam déficits nessa área de leitura (Juliana, carta pedagógica).

Conforme analisamos a narrativa da colaboradora Juliana, compreendemos que os desafios de natureza instrumental, operacional, em ambas as instâncias, na formadora, a UEMA, e na unidade escolar, a concedente do estágio, é o que toma a primazia do seu olhar, no âmbito da sua vivência no estágio curricular supervisionado. Identificamos ainda nessa

narrativa, a existência de desafios quanto a qualidade relacional, quando a participante do estudo menciona o fato de que o projeto de intervenção elaborado, em atendimento à orientações do professor formador, em um estágio curricular supervisionado que cursou anteriormente, não foi desenvolvido na unidade escolar concedente, devido a não permissão por parte da equipe gestora. Sua narrativa escrita, denota um olhar direcionado para execução de atividades propostas pelo estágio curricular e pela escola campo, em que a marca da ausência da perspectiva formativa do estágio está presente.

No cenário da narrativa da colaboradora Juliana, percebemos a necessidade de intervenção da da UEMA, no sentido do aprimoramento, ajustando o diálogo com a unidade escolar concedente do estágio, no que tange ao desenvolvimento do estágio em todo o decorre de sua realização. Na chegada à escola em um momento em que o professor em formação vai vivenciar a fase mais significativa e desafiadora da sua formação – o contato com a sala de aula para a ministração de conteúdos, o clima de parceria e confiança devem permear a relação entre o estudante e a escola. A ocasião dessa chegada do estudante estagiário, ao seu futuro campo de atuação profissional, é aguardado com grande expectativa, por um lado. Por outro, é marcado por receios, tensões e insegurança.

Desse modo, o estabelecimento de um clima de parceria, baseado na empatia e confiança, torna-se fundamental enquanto ele permanecer na unidade escolar concedente do estágio. No decurso do processo formativo profissional, esse momento é tão importante quanto desafiador para o estudante na situação de estagiário aprendente do ato de ensinar. Nesse momento, esse contato com a escola é significativo e relevante, é o momento visto como o ponto alto de todo o processo formativo, embora ele tenha estabelecido outros contatos enquanto cursa outros componentes curriculares com créditos práticos, o estágio é o momento em que o professor em formação entra em contato direto com a complexidade da carreira docente, mediante a vivência das situações específicas que ali emergem.

Concebemos o estágio curricular supervisionado como um cenário formativo onde professores e estudantes-estagiários geram uma tipo de interação em que os primeiros manifestam os seus saberes empíricos apoiados na teoria e na sua experiência docente construída ao longo da sua carreira. No tocante ao estabelecimento da relação da instituição formadora, com a escola concedente do estágio, quanto ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes estagiários, estamos de acordo com Brito (2020), ao dizer que nas ações que envolvem o planejamento do estágio curricular supervisionado, o estreitamento de vínculos entre a instituição formadora e a escola onde o estágio se realiza é uma das primeiras providências a serem tomadas. Conforme sugere Brito (2020), isso pode ser feito, a princípio,

pelos professores desse componente curricular de formação.

As experiências que vivenciamos enquanto professora do estágio, nos permitiu perceber, que em algumas situações, a interação nem sempre acontece de modo consentâneo, pois aos professores, se lhes acrescentam a incumbência de receber e orientar alunos-estagiários. além de sua rotina e desafios recorrentes com os seus alunos. Na narrativa da colaboradora Juliana, essa percepção se confirma. Ela relata que em uma das escolas onde desenvolveu o estágio, o diálogo não foi harmônico em relação ao planejamento de uma ação interventiva proposta por ela à escola.

Destacamos que compreendemos que a variedade e quantidade de ações, projetos e programações que a escola contingencialmnte assume, deixa pouco espaço para outras proposta. Destacamos ainda, que os estudantes estagiários são orientados a , em estabelecendo uma relação dialógica com a escola, no momento da realização do estágio, manifeste esse entendimento e busque alinhar seu plano de trabalho organizado para o estágio, com a dinâmica da escola que eles já encontram planejadas antecipadamente.

Na participação da colaboradora Kledja, enquanto narradora de sua segunda carta, atendendo a proposta de descrição de suas experiências formativas vivenciadas no estágio curricular supervisionado que possibilitaram a vivência com a pesquisa, ela diz que:

> As experiências dos estágios me fizeram decidir se realmente quero atuar na área da Educação, principalmente na Educação Infantil. Da teoria para prática, vivencio diariamente novas experiências que me fazem refletir sobre a importância do professor na formação dos cidadãos, da sociedade (Kledja/ carta pedagógica).

Na narrativa da colaboradora Kledja, emerge o elemento reflexão sobre a escolha do curso de Pedagogia. Encontramos, a aprtir da análise dessa narrativa, o reconhecimento, por parte dessa colaboradora, de que o encontro com a complexidade e singularidade inerentes ao ambiente escolar e, sobretudo, o encontro com a sala de aula planejado como a principal atividade do estágio curricular supervisionado produz impactos que levam o profesor em formação a refletir a respeito da escolha pelo curso de Pedagogia e de sua identidade profissional. Contudo, não percebemos na narrativa da colaboradora, a descrição das experiências vinculadas à dimesão formadora para a pesquisa, foco da nossa análise.

Compreendemos que as interações que se estabelecem entre os estagiários e os alunos e os professores experientes, fortalecem a evidência dos desafios inerentes ao processo de tornar-se professor. Estar no espaço da escola enquanto estagiário, deixa em posição de destaque, as singularidades da profissão docente (as exigências com que se depara na escola, nos diferentes niveis e dimensões – os conhecimentos profissionais, as interações interpessoais

com alunos, colegas, equipe gestora, demais setores da escola de vida dos professores e a reflexão na prática docente. nas escolas de ensino fundamental, anos iniciais, Para vários estagiários, constitui oportunidade decisiva para a reflexão sobre ser profissional do ensino, sendo determinante em muitos casos, para, em analisando o antes e o depois desse encontro, a redefinição do desenho do seu projeto de vida que inclui a escolha do curso de Pedagogia.

A universidade enquanto lugar privilegiado de produção de conhecimento e onde a formação de professores é produzida, tem o desafio de repensar continuamente, suas práticas formadoras, apontando para práticas a perspectiva coletiva e colaborativa como primordiais para a feitura de um trabalho que possibilite o partilhamento de ideias, a produção de saberes e a reflexão crítica sobre o contexto formativo que a distingue, elaborando um projeto consistente de formação.

Para Ghedin (2015), com quem estamos de acordo em se tratando do estágio com pesquisa, no tipo de formação, que considera a pesquisa como possibildade para a produção do conhecimento para a docência, o processo é construído mediante a valorização, o planejamento e acompanhamento do coletivo de professores que assumem a ministração dos diferentes componentes curriculares da matriz formativa, no decorrer do curso. Simultaneamente a isso, durante o itinerário formativo, o acesso aos pressupostos da perspectiva que se oponha à perspectiva da racionalidade técnica deve ser disponibilizado aos estudantes , além disso, devem ser estimulados a exercitar a perspectiva crítico-reflexiva na e sobre a prática que constroem no estágio curricular sueprvisionado, inicialmente, e posteriormente, no decurso da carreia profissional.

Ademais, a perspectiva, nesse sentido, é que o estágio curricular supervisionado presente as diferentes dimensões da formação profissional destaque a indissociabilidade entre os componentes curriculares que compõem a matriz de formação enfatizando a prática pedagógica vinculada à produção do conhecimento, em vez da reprodução de conhecimento pronto, elaborado por pessoas alheias à sala de aula. Aprender a ensinar, no exercício da docência é uma tarefa complexa que demanda compromisso e responsabilidade. De fato, sabemos que as experiências tecidas durante o estágio supervisionado não dão conta do aprendizado de ser professor, mas a qualidade dessas experiências, tem uma significante contribuição para essa aprendizagem.

Tecendo considerações analíticas em torno das narrativas dos colaboradores Jean, Wellington, Conceição,Stéphanie, Juliana e Kledja, produzidas no estudo da segunda unidade temática, em resposta a segunda carta que lhes enviamos, constatamos que, de modo geral, elas evidenciam o entendimento, por parte dos colaboradores, da importância de ser professor

pesquisador ainda na fase inicial da formação docente, bem como evidenciam a fragilidade do debate acompanhado de ações no espaço do curso de pedagogia da UEMA campus Timon.

Compreendemos que, enquanto o conceito de professor pesquisador não estiver amplamente compreendido em sua proposta pelos professores das instituições formadoras, os desafios para os alunos se manifestarão ainda maior, pois estes via de regra, só se apropriam de conceitos e propostas, depois que percebem que os seus professores estão em sintonia com os conceitos e suas respectivas práticas. Na reflexão feita nesse estudo, o que nos move é um conjunto de vivências acumuladas no âmbito da formação docente e, a partir dessas vivências, e da análises realizadas das narrativas dos professoresem formação, colaboradores desse estudo, podemos reconhecer que o cenário que se desenha é complexo, pois apresenta solicitações de natureza variada, no que tange à formação do educador.

Procederemos a seguir, a análise da terceira unidade de estudo que propos aos colaboradores, narra quais as experiências planejadas para o estágio curricular supervisionado, lhes oportunizaram a vivência com a pesquisa, considerando –a como instrumento para a produção de conhecimento que subsidie a ação docente no cotidiano.

4.3 Características formativas de professor pesquisador no estágio curricular supervisionado

Ser professor significa dispõr de conhecimentos específicos que caracterizam o processo de ensinar/aprender bem como compreender, que a relação que se estabelece entre o professor e os saberes que lhe são exigidos, não se restringe a mera transmissão. Nesse sentido as reflexões produzidas neste estudo ancoram-se no entendimento de que, nos itinerários formativos, os professores vão processando, num movimento que se faz e refaz, regido pela dinâmica da sala de aula, a tecissitura de se tornarem professores, organizando sua ação de tal forma a envolver a pessoa e seu contexto de experiências. Esse processo permite ao docente construir de modo initerrupto, ao colocá-lo na condição de sujeito diferentes saberes, seja para resolver desfios de suas práticas pedagógicas, seja para colocá-las de outra forma ou, ainda dinamizá-las (Brito, 2011).

Neste sentido, as experiências formativas na dimensão inicial e do estágio curricular supervisionado se constituem também oportunidade de construção de sua identidade docente, pois na tessitura do saber fazer, o futuro professor faz-se protagonista na construção de maneiras de ser e de estar na profissão docente. A partir desse entendimento, compreendemos que o ato de aprender a profissão é, pois, um processo que não se interrompe, que se dá a partir do

comprometimento pessoal e profissional do professor, envolvendo a concepção da escola como lugar de desenvolvimento, de crescimento profissional e de aprendizagens relativas ao saber/ ensinar, conforme pontua Nóvoa (1995).

O campo da formação docente desenvolveu-se muito nos últimos 50 anos, ampliou sua influência e originou uma produção científica de elevada relevância. Atualmente, é impossível dá conta dos milhares de textos publicados sobre temas de formação docente, todos os anos (Novoa, 2017). Além de ter dado origem a uma vasta produção científica, viu surgir também diversas propostas de estágio na pesrpectiva do professor reflexivo para a pesquisa e até experiências envolvendo a pesquisa no estágio curricular supervisionado em dicersas instituições formadoras nos cursoso de licenciatura. No âmbito da educação básica, alguns pesquisadores têm realizado experiências e discussões interessantes. Ludke (2010), por exemplo, vem investigando lugar da pesquisa na formação e no trabalho docente na educação básica. Nos resultados de alguns estudos já realizados, o programa identificou a realização de pesquisas constatou que alguns professores estão realizando pesquisas em escolas de educação básica do sistema público de ensino, o que confirma a possibilidade de sua realização nesse nível de escolaridade.

Esse fato, além de confirmar a possibilidade de realização no contexto da educação básica, pode servir de referência para nos convencer da importância de ampliar as discussões sobre a formação para a pesquisa. No que diz respeito às atividades vistas como pesquisa, "[...] vão da simples organização de uma feira de ciências, ou o aprofundamento de um tema de estudo por um grupo de professores, até o desenvolvimento de trabalhos bastante sofisticados, com publicação em revistas internacionais" (Lüdke, 2010, p. 264).

No entendimento do colaborador Jean, outros espações formativos no âmbito da graduação, além do estágio curricular supervisionado, também se constituem oportunidades para o redimensionamento da relação teoria /prática, pois ele afirma que:

> Não somente nas atividades de estágio supervisionado, mas também nos estágios extra curricular, e outros programas como PIBID, que no caso é o que estou, me ajuda ver as relações entre a pratica e a teoria, que fazem por se só me levar a observação, a questionar, pensar criticamente os processos educativos, e como eu, como futuro educador, poderia de algum modo, fazer algo diferente para melhorar nossa educação (Jean/carta peadógica).

A análise da narrativa do paticipante Jean, nos permite perceber o entendimento que ele tem sobre o desafio e importância da busca da unidade entre a teoria e a prática, sinalizando que, no contato com as atividades formativas que vivenciou, e destaca que não apenas no estágio curricular supervisionado viveu essa experiência. O colaborador afirma que em outras

instâncias formativas, a exemplo da participação no Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, identificou potencial para a prática da reflexão crítica. Reconhece o colaborador que esse momento da formação inicial está sendo favorável no seu processo formativo. Percebemos a presença da motivação para comprometer-se com a profissão, com marcas do perfil do professor pesquisador.

A formação do professor pesquisador no curso de pedagogia é fundamental para promover uma educação de qualidade e atualizada. Nesse contexto, iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e outros de caráter semelhante têm desempenhado um papel crucial na preparação desses profissionais. Ao proporcionar oportunidades de pesquisa e prática docente desde os anos iniciais da graduação, esses programas contribuem significativamente para a formação do professor pesquisador, capacitando-os para os desafios contemporâneos da educação.

O PIBID, programa implementado pelo governo federal, visa incentivar a iniciação à docência, integrando a formação inicial de professores com a prática em escolas públicas. Através de bolsas de estudo, os estudantes de pedagogia têm a oportunidade de atuar em escolas, acompanhando e auxiliando os professores em sala de aula. Essa vivência proporciona uma compreensão mais profunda do cotidiano escolar, aprimorando as habilidades de ensino e despertando o interesse pela pesquisa educacional.

No curso de pedagogia, essas iniciativas proporcionam aos futuros professores o contato com a produção científica da área e a oportunidade de desenvolverem suas próprias investigações. Ao se engajarem em projetos de pesquisa, os estudantes aprimoram suas habilidades de análise crítica, reflexão e produção de conhecimento, tornando-se mais preparados para enfrentar os desafios da prática docente pautada em evidências.

Trazemos a seguir, as reflexões manifestadas na terceira carta pedagógica, que contempla a terceira e última unidade temática desse estudo, a saber: identificar características formativas de professor pesquisador nas atividades desenvolvidas pelos estudantes no Estágio curricular supervisionado na formação inicial no curso de Pedagogia/UEMA. Referindo-se a esse questionamento posto na terceira roda de conversa, na narrativa elaborada como teor da terceira carta pedagógica, o colaborador Wellington, assim se expressa:

> No desenvolvimento das atividades referentes ao estágio curricular, uma das características formativas de professor pesquisador que destaco é, a questão de sempre está estudando e buscando técnicas, recursos, métodos novos que sejam eficientes, práticos e lúdicos para o aperfeiçoamento das minhas práticas de ensino, dessa forma melhorando consideravelmente o processo de aprendizagem dos alunos (Wellington/carta pedgógica).

No entendimento de Wellington, no que se refere ao desenvolvimento das atividades sugeridas no estágio curricular supervisionado, permanecer em movimento constante, na busca do novo, de outras abordagens e não restringir-se às usuais, constitui uma postura que possibilita o aprimoramento das suas práticas de ensinar e, consequentemente a aprendizagem dos seus alunos, são, no entendimento desse participante da pesquisa, traços que compõem o perfil do professor pesquisador. O colaborador evidencia o entendimento de que é necessário buscar aperfeiçoamento das práticas de ensinar, na perspectiva da melhoria da aprendizagem dos alunos, demonstrando a compreensão de que a produção do conhecimento atende a determinados momento histórico, e que por isso, é provisório, demandando a busca permanente do instrumental teórico e metodológico no desenvolvimento da atividade professoral. Entende ainda o colaborador, que é necessário responsabilizar-se e comprometer-se, de modo autônomo com a (re)elaboração do conhecimento e de posturas na relação com a prática profissional para onde está se encaminhando. Percebemos, a partir da análise da fala desse colaborador, aspectos que se alinham com o perfil do professor pesquisador, como a busca do conhecimento atualiza, feita de modo autônomo e a disposição para está sempre estudante. Contudo, o colaborador Wellington não vincula essa busca com o propósito de fazer, partindo da prática e para melhorar essa prática.

Conforme compreendemos através do estudo dos conceitos de profesor pesquisador, entendemos que as atividades formativas que caracterizam o professor pesquisador, devem incluir a reflexão crítca, a retradução dos conhecimentos já adquiridos, partindo de uma dada situação de sala de aula, tendo em vista produção de uma nova interpretação desse conhecimento, para intervir resolvendo-a. Estamos de acordo com Lima (2007) ao entender que desde a formação inicial o estudante deve está em contato com a ação reflexiva sobre a prática docente, compreendendo sua importância para docência.

A colaboradora Conceição, por sua vez, afirma que durante sua vivência no estágio curricular supervisionado, vivenciou experiências que lhe possibilitaram aprender a ser professor e destaca nessa compreensão de ser professor, o entendimento de que é necessário manter-se na busca ininterrupta de outros aprendizados. A colaboradora nos permite compreender que ela já percebeu que o conhecimento acadêmico é provisório, por um lado. Por outro, percebeu que a realidade é dinâmica e que o professor, no exercício da sua profissão, precisa estar atento a esse fato e manter-se comprometido e com disposição para fazer-se e refazer-se enquanto dá cumprimento à sua tarefa profissional. Realizado dessa forma, o professor mencionado em sua narrativa. Diz Conceição,

> Nós aprendemos no estágio curricular supervisionado as experiências de como realmente deve ser um professor, que ele deve está em constante aprendizado [...] (Conceição/carta pedagógica).

A análise da narrativa da colaboradora Conceição não trás o elemento atividades formativas do professor pesquisador, foco essa terceira unidade temática de estudo. Na narrativa da colaboradora Stéphanie, encontramos que:

> Durante o estágio, os alunos tem a chance de observar e analisar as práticas pedagógicas de professores em sala de aula. Essa observação pode servir como base para formulação de questões de pesquisa, identificação de problemas e levantamento de hipótese. Participação em projetos de pesquisa: Alguns estágios oferecem a oportunidade de os alunos participarem ativamente de projetos de pesquisas em andamento (Stéphanie/carta pedagógica).

Conforme compreendemos da fala da colaboradora Stéphanie, o estágio curricular supervisionado, propicia oportunidade de observação e análise das práticas dos professores experientes, e que essa tarefa tem o potencial de ser base para o questionamento, a reflexão crítica. Destaca essa colaboradora, que a participação de pesquisas em andamento, de professores da instituição formadora, são oportunidades profícuas para o desenvolvimento da prática da pesquisa. Contudo, não percebemos vínculo dessas atividades com a formação do professor pesquisador. Apresentamos a seguir a narrativa da colaboradora Juliana, Ela diz:

> O que vivenciei no estágio curricular supervisionado: auxiliei a professora em sala de aula para fazer atividades, porém gostaria de saber mais a respeito (Juliana/carta pedagógica).

Através da análise da narrativa da colaboradora Juliana, fica claro ausência da vivência da diversidade de aprendizagens que o estágio pode representar para o aprendizado da profissão docente, para a retradução de conhecimento, jeitos e formas de (re)aprender a aprender, tendo um professor experiente como referência, e de (re)aprender a ensinar. Esse é o entendimento que a narrativa de Juliana nos permite acessar.

O estágio supervisionado, feito desse modo, caracteriza-se como atividade meramente técnica, com foco em procedimentos que não incluem a postura crítico reflexiva, é uma atividade que limita o desenvolvimento da pesquisa e devem ser revistos em sua proposta. Estamos de acordo com Brito (2011), que reconhece o estágio curricular supervisionado, como atividade historicamente situada, intencional e marcada por questões éticas, por contradições, entre outros aspectos.

Significa que ele deverá possibilitar o acesso tanto ao conhecimento profissional, quanto à criação de espaços para que o futuro professor possa exercitar o pensamento crítico e

a capacidade de tomar decisões com autonomia. Pensado para colocar o professor em contato com atividades que oprotunizem a reflexão da docência , para a intervenção, não se caracteriza como atividade meramente técnica, mas como ação historicamente situada e intencional. È também marcada, por contradições, questões éticas entre outros aspectos. Significa que esse componente formativo deverá possibilitar tanto o conhecimento do campo profissional, quanto criaar espaços para que o professor em formação possa exercitar o pensamento crítico, bem como a capacidade de tomar decisões com autonomia. Ao registrar em sua terceira carta, suas reflexões sobre o questionamento da vez, assim se expressa a colaboradora Kledja:

> Sobre as experiências do estágio, primeiramente começa com a observação na escola escolhida pelos alunos, em seguida planejamos as aulas para aplicação na escols.. No final entregamos o relatório e apresentamos o que aprendemos com essa experiência. (kledja/carta pedagógica).

Em sua narrativa, a colaboradora Kledja nos permite perceber que, por ocasião do momento mais importante do estágio, que é o contato com a sala de aula, com os alunos, com as especificidades do ato de ensinar, a dimensão formativa do estágio não foi enfatizada, segundo podemos inferir. O que parece ter sido enfatizado ou, o que a participante demonstra ter percebido, ficou restrito a aspectos instrumentais e burocráticos do estágio. Feito dessa forma, o estágio deixa de cumprir sua importante finalidade, que é possibilitar a interação com o ambiente escolar, sua complexidade e especifidade inerentes as práticas de ensinar e à escola, em termos amplos. Feito dessa forma, o estágio deixa de propiciar a expectativa do encontro eufórico e curioso ”[...],com as condições objetivas e subjetivas da profissão docente e pelas possibilidades de viver as dores e as delicias de ensinar-aprender” (Brito, 2020, p.167).

Concebido nessa abordagem, o estágio curricular supervisionado, não emerge como componente formativo que envolve as dimensões teórico prática, gerando espaço para o aprendizado do saber, o saber ser e o saber fazer. Limita, em vez de criar ou ampliar espaço de reflexão crítica e, ainda como espaço de construção da professoralidade, permitindo o estagiário transcender a perspectiva da mera reprodução de práticas ou da aprendizagem da profissão pela via da repetição de modelos.

Considerando o olhar analítico em torno das narrativas dos colaboradores Jean, Wellington, Conceição,Stéphanie, Juliana e Kledja, produzidas no estudo da terceira unidade temática, constatamos que de modo geral, não evidenciam o contato com experiências formativas do professor pesquisador no estágio curricular supervisionado, no curso de pedagogia da UEMA, campus Timon.

Compreendemos que, enquanto o conceito de professor pesquisador não estiver

amplamente compreendido em sua proposta pelos professores das instituições formadoras, os desafios para os alunos se manifestarão ainda maior, pois estes via de regra, só se apropriam de conceitos e propostas, depois que percebem que os seus professores estão em sintonia com os conceitos e suas respectivas práticas. Na reflexão feita nesse estudo, o que nos move é um conjunto de vivências acumuladas no âmbito da formação docente e, a partir dessas vivências, e da análises realizadas das narrativas dos professoresem formação, colaboradores desse estudo, podemos reconhecer que o cenário que se desenha é complexo, pois apresenta solicitações de natureza variada, no que tange à formação do educador.

4.4 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) da UEMA, campus Timon e a formação do pesquisador

Aprovado em sua primeira edição pela Resolução Nº Resolução Nº 823/2008 - CEPE/UEMA, de 28 de maio de 2008, e homologado pela Resolução Nº 690/2008 - CONSUN/UEMA, de 29 de maio de 2008, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura, do então Centro de Estudos Superiores de Timon – CESTI, não apresentava a premissa da formação do professor pesquisador.

O texto que consta em sua segunda edição, autorizado pela Resolução Nº 1143/2015 - CEPE/UEMA, de 7 de julho de 2015, da mesma forma qu a primeira edição, esta não prenoniza a formação docente tendo a pesquisa como eixo articulador da prática reflexiva nos diferentes componentes curriculares do Curso, nem no estágio curricular supervisionado. Não é possível perceber com clareza, propostas a respeito de normas de operacionalização, nem a presença de postulados sobre a concepção de estágio na perspectiva investigativa.

Compreendemos que essas lacunas deixam marcas de fragilidades quanto ao modo como o estágio deve ser desenvolvido, em particular no que se refere a formação de professores que consigam refletir sobre suas práticas de ensinar, na perspectiva da produção do conhecimento, posicionando-se contrário aos paradimas que consideram o professor um mero reprodutor de conhecimentos na educação escolar no ensino fundamental, anos iniciais, produzidos por pessoas que não estão no dia a dia. A versão em vigor, no momento encontra-se em processo de tramitação aguardando Parecer da Comissão Técnico-Pedagógica (CTP) , localizada na cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão, onde se concentram as instâncias da gestão pedagógica administrativa da instituição.

CONCLUSÃO

Ao finalizarmos a construção desse estudo a respeito da possibilidade da formação para a pesquisa, tendo o estágio curricular supervisionado na formação inicial como cenário, alcançamos a percepção de que os questionamentos que nos moveram não estão em um campo isolado de discussão, mas se fazem presentes até de modo abundante em outros espaços, o que tem gerado um volume considerável de estudos e publicações e experiências. Percebemos ainda, a importância do estudo, sobretudo para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, campus Timon, diante do desfio de revisitar sua proposta formativa, tendo em vista a superação da racionalidade técnica para assumir a perspectiva que caracteriza a formação para a pesquisa. Essa perspectiva é, no momento a que postula produção de conhecimento para a docência, em contra ponto `perspectiva que forma para a mera reprodução de conhecimento.

O estudo foi norteado pela seguinte questão problema: Quais possibilidades formativas de professores pesquisadores na formação inicial no Curso de Pedagogia na UEMA, situando como foco o estágio curricular supervisionado? Mediante este questionamento, o objetivo geral foi definido da seguinte forma: analisar possibilidades formativas de professoraes pesquisadores na formação inicial no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, situando como foco o estágio curricular supervisionado. Considerando como referência esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: Compreender como o Projeto Político Pedagógico (PPC), do curso de Pedagogia/UEMA concebe a formação do professor pesquisador em articulação com o estágio supervisionado; identificar como os estudantes em atividades de estágio supervisionado, na formação inicial no Curso de Pedagogia/UEMA, concebem o professor pesquisador. Descrever as experiências no estágio supervisionado que oportunizam a vivência na pesquisa cientifica (de produção de conhecimento) no curso de Pedagogia da UEMA. Identificar características formativas de professor pesquisador nas atividades desenvolvidas pelos estudantes no estágio supervisionado curricular na formação inicial no Curso de Pedagogia.

Teve como *locus* de investigação a Universidade Estadual do Maranhão, Campus Timon e como colaboradores seis discentes, vinculados aos estágios curriculares do curso de Pedagogia desta IES, selecionados a partir dos critérios, como: ser aluno do curso de pedagogia, está matriculado no estágio curricular supervisionado, ter disponibilidade para colaborar e aderir voluntariamente ao processo de produção das narrativas. Optamos pela carta pedagógica como dispositivo de produção de narrativas, e a análise dos dados procedeu-se pela organização,

seleção e sistematização de alguns aspectos que se associam com as questões de pesquisa tomando tomando como referência alguns aspectos da proposta de Schütze.

A respeito dos processos investigativos que orientam este trabalho, registramos que a pesquisa narrativa se configura como um estudo de histórias narradas, que envolve a produção de conhecimentos, a reflexão e que poderá levar a auto formação. Desse modo, a pesquisa adotou os critérios usados nas narrativas escritas, tendo como referencial investigativo experiências formativas no estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia na UEMA, campus Timon.

Sobre a concepção do professor pesquisador, estudo feito na primeira unidade temática a análise das narrativas denotam que não existe uma concepção definida, formada em um nível de razoabilidade, a respeito do seja professor pesquisador, entre os colaboradores Jean, Wellington, Conceição, Stéphanie, Juliana e Kledja. Percebemos, na narratividade dos participantes, a presença de entendimentos com diferentes significações e que se situam no nível da generalização, são pouco precisas. Ao analisar a concepção construída por cada um deles sobre o que é ser professor pesquisador, identificamos concepções que mesclam pressupostos da pesquisa científica, aquela feita para colaborar com a produção do conhecimento acadêmico, direcionado para a comunidade científica, e a pesquisa realizada pelo professor para fins de produção de conhecimento que lhe habilite para a compreensão e interferência em sua própria prática docente.

No que diz respeito às considerações analíticas em torno das narrativas produzidas no estudo da segunda unidade temática, em resposta à segunda carta que lhes enviamos, constatamos que, de modo geral, elas evidenciam o entendimento, por parte dos colaboradores, da importância de ser professor pesquisador ainda na fase inicial da formação docente, bem como evidenciam a fragilidade do debate acompanhado de ações no espaço do curso de pedagogia da UEMA campus Timon.

Considerando o olhar analítico em torno das narrativas, elaboradas no âmbito do estudo da terceira unidade temática, constatamos que de modo geral, verificamos que o contato com experiências formativas do professor pesquisador no estágio curricular supervisionado, no curso de pedagogia da UEMA, campus Timon, não estão evidenciadas. Concebido nessa abordagem, o estágio curricular supervisionado, não emerge como componente formativo que envolve as dimensões teórico prática, gerando espaço para o aprendizado do saber, o saber ser e o saber fazer. Limita, em vez de criar ou ampliar espaço de reflexão crítica e, ainda como espaço de construção da professoralidade, permitindo o estagiário transcender a perspectiva da mera reprodução de práticas ou da aprendizagem da profissão pela

via da repetição de modelos. Os resultados da investigação revelam fragilidade do debate acompanhado de ações que possibilitem a formação para a pesquisa, no espaço do curso de Pedagogia da UEMA campus Timon. Evidenciam que o estágio curricular supervisionado, no modo como está proposto, apresenta lacunas como componente formativo que envolve as dimensões teórico prática, gerando espaço para o aprendizado do saber, o saber ser e o saber fazer. Evidenciam por fim, que, não há menção explícita à formação do professor pesquisador no Projeto Pedagógico do Curso. Essa proposição não se efetiva na formação inicial de futuros professores na UEMA.

Compreendemos que, enquanto o conceito de professor pesquisador não estiver amplamente compreendido em sua proposta pelos professores das instituições formadoras, os desafios para os alunos se manifestarão ainda maior, pois estes, via de regra, só se apropriam de conceitos e propostas, depois que percebem que os seus professores estão em sintonia com os conceitos e suas respectivas práticas. Na reflexão feita nesse estudo, o que nos move é um conjunto de vivências acumuladas no âmbito da formação docente e, a partir dessas vivências, e da análises realizadas das narrativas dos professoresem formação, colaboradores desse estudo, podemos reconhecer que o cenário que se desenha é complexo, pois apresenta solicitações de natureza variada, no que tange à formação do educador.

Tomando como referência o entendimento da importância de que no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), deve está preconizada a perspectiva formativa do professor pesquisador, comportava verificar sua propositura neste documento que define diretrizes e normas para o curso. No procedendo analítico, não identificamos referências à formação do profesor pesquisador, o que significa ser um dos primeiros desafios a ser superado, no conjunto de ações a serem revisitadas no arcabouço da formação docente na instituição. Embora a existência de normas não garanta por si que a ação prática lhe será fiel, é necessaário se fazer constar no âmbito desse documento a pespectiva da formação preconizada para formação docente que se busca no mometo atual. O estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia é um componente formativo essencial, permitindo que os estudantes, docentes em formação experienciem a realidade das práticas de ensinar e consolidem os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Nesse sentido, a possibilidade de desenvolver habilidades de pesquisa durante o estágio constitui experiência que denota um reconhecido potencial para a formação de professor pesquisador. Entendido como professor pesquisador, aquele que é capaz de mobilizar conhecimentos, ressignificá-los criativamente, buscando desssa forma, inovar, contribuindo para o redimensionamento da sua própria prática profissional.

Desta forma, acredita-se que a formação do pesquisador, pode ser pensada, pois a construção das habilidades necessárias para isso, durante o processo de formação inicial, torna-se possível na articulação entre o estágio curricular supervisionado e a pesquisa, podendo contribuir para essa formação considerando que, potencialmente, a postura desse profissional, no exercício de sua profissão, produzirá condições, tanto para si quanto para seu alunado, na formação do pensamento crítico-reflexivo, elemento imprescindível na construção da cidadania para a sociedade do século XXI.

A pesquisa, quando é considerada como possibilidade no estágio curricular supervisionado, oferece aos estudantes oportunidadse de investigar temas e situações específicos relacionados às práticas pedagógica e de ensinar. Essa abordagem não apenas aprofunda o conhecimento teórico, mas também estimula a reflexão crítica sobre a docência. Ao desenvolver pesquisas no espaço da formação inicial, os estagiários são desafiados a analisar a literatura acadêmica sobre as possibilidades, e os caminhos a seguir nessa direção da (re) construir de sua práticas de ensinar, consolidando o ser professor pesquisador. Poderá, à medida que conhece a realidade do seu fazer, propor soluções com sentidos e significados a partir da reflexão crítica e da ação autônoma em relação a concepções alardeadas como eficazes para qualquer desafio encontrados.

Comporta dizer que é através da ideia da formação do professor pesquisador, que é possível concretizar a possibilidade da realização do estágio curricular supervisionado como pesquisa, ou seja, professor pesquisador é aquele que segundo investiga, reflete criticamente, julga e produz conhecimento para sua docência, ao tempo que provoca transformações e percebe as implicações inerentes à sua ação docente, quer na sua própria formação, quer na formação do aluno.

O estágio curricular supervisionado, visto como espaço de pesquisa pode evidenciar novos caminhos investigativos para os pesquisadores interessados na temática e que desejem trabalhar o estágio supervisionado de forma de modo a contribuir para o seu redimensionamento enquanto componenete curricular formativo.

Concluimos o estudo com a convicção de que esta pesquisa deu possibilidade para respostas às questões norteadoras elaboradas, que conforme entendemos estão conectadas à problemática da dissertação, bem como aos objetivos desse estudo. Estes, de forma conjunta e vinculada, possibilitaram o delineamento do suporte teórico-metodológico que deu sustentação e orientou a elaboração conceitual que serve de suporte à efetivação dessa produção científica que tem como foco o estágio curricular supervisionado na visão compreensiva dos estudantes do curso de pedagogia, matriculados no estágio curricular supervisionado.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. **A aventura (auto) biográfica:** teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201- 224.

ALARCÃO, I. Reflexões críticas sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *In*: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996. p. 9-40.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. 2. ed. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcanti; Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica de Maria da Conceição Passeggi; Márcio Venício Barbosa. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5 de 13 de dezembro de 2005**. Delibera sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, de 13 de dez. de 2005. Disponível em: http://portal.me.gov.br/seesp/arquivos/PDF. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96.

BRITO, A. E.; SANTANA, M. C.; A roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades? *In*: CABRAL, C. L. de O.; NASCIMENTO, E. F.; MELO. P. S. (Org.). **As trajetórias de pesquisas em educação: perspectivas formativas do professor pesquisador**. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 117-144.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores: *In*: MORAES, D. Z.; LUGLI, S. G. O. (org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRITO, A.E. **A narrativa escrita como ferramenta de reflexão crítica no estágio supervisionado**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP - Campinas – 2012. Junqueira&Marin Editores Livro 2 - p.007155.

BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. vol. 28 nº 1 São Paulo Jan/Jun 2002.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. Disponível em: https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000698885&local_base=UFR01. Acesso em: 01 ago. 2022.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. 2.ed. Uberlândia: Ed. UFU, 2015.

CUNHA, L. M. (2014). Mediação biográfica: propostas para a formação docente. Dissertação

de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd/UFRN, 133 p. **Revista Olhares & trilhass & Trilhas** | Uberlândia | vol.22, n. 2 | maio/agosto/2020 - ISSN 1983-3857.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-58.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. (2002b). **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço:** treinamento de professores em questão. 1988. 250fls. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GARCÍA, J. E.; PORLÁN, R. Ensino de ciências e prática docente: uma teoria do conhecimento profissional. *In*: HARRES, J. B. S. (org.). **Ensino de ciências:** teoria e prática docente. Lajeado: Univates, 2000. p. 15-23. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wQnyKczM5prgfhTpmgxWt9G/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 31 jul. 2022.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto, 1999.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber livro, 2008.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. p 415.

LIMA, M.D. F; SOARES, R. M. de F. Estágio Supervisionado No Curso de Pedagogia: o entrelaçamento da docência com a teoria e a prática. *In*: LIMA, M. D. F. (org.). SOARES, R. M. de F. **Estágio supervisionado:** lócus de construção e reconstrução de saberes. Teresina: Ed. UFPI, 2018.

LISITA, V.; ROSA, D.; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? **In**: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 107-115.

LÜDKE, M. Convergências e tensões reveladas por um programa de pesquisas sobre

formação docente. *In*: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: ENDIPE: Autêntica, 2010. p. 260. Disponível em: http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_1.pdf. Acesso em: 11 de ago. 2023.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Ana A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras:** uma alternativa de formação. Manaus: Ed. UAM, 2000.

NÓVOA, António. "Os professores e a histórias de sua vida". *In*: NOVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto, PT: Porto, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIE, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf. Acesso em: 11 de ago. 2023.

NÓVOA, A; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. EDUFRN. ed. Paulus, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa V.47 Nº.166. p.1106-1133. Out./dez. 2017.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Campo Grande: OMEP/BR/MS. 88 p.; 21cm. ISBN: 978-85-67986-00-5, 2014.

NÓVOA, A. **Professor pesquisador, reflexivo**. Entrevista Ledum. Professorpesquisador,reflexivo.Entrevista concedida em 13 de setembro 2001, p. 4. Disponível em: Ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf Acesso em 11 de ago. 2023.

PASSEGGI, M. da. C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. *In*: PASSEGGI, M. da. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN, 2008, p.27-42.

PASSEGGI, M. da. **Investigación Cualitativa** 2(1) 2016. Disponível em: http://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric. Acesso em: 20 de abr. de 2023.

PICONEZ, S. C. B. **A prática do ensino e o estágio supervisionado**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2002

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. Qual história? *In*: **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria Conceição Passeggi. Natal: Ed UFRN, 2012. p. 105-128.

PIMENTA, S. G. P; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. (M. Nóvoa,

Trad.). *In*: Nóvoa, A.; Finger, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: Ed. URFN, 2014.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida**: teoria e prática. Oeiras, PT: Celta, 1999.

ROITMAN, I. **Educação científica**: quando mais cedo melhor. Brasília: RITLA, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103162. Acesso em: 31 jul. 2022.

SEVERINO, A. J. **Ensino e pesquisa na docência universitária:** caminhos para a integração. São Paulo: Ed. FEUSP, 2008.

SAMPAIO, N. S. C.; CARVALHÊDO, J. L. P. Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI; forma de organização. **In**: LIMA, M. D. F. (org.). **Estágio supervisionado:** lócus de construção e reconstrução de saberes.. Teresina: Ed. UFPI, 2018.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. UFPE, 2006.

SOUZA, E. C.; CORDEIRO, V. M. R. Rascunho de mim: escritas de si, (auto) biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: Ed IPUCRS, 2010. p. ????

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? *In*: VEIGA, I. P. A.; AMARAL (org.). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede:** oportunidadesformativas naescola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO-PPGED MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do projeto: estágio supervisionado na formação de professores: possibilidades da pesquisa como princípio educativo.
Pesquisador responsável: Prof.ª Dr.ª Antônia Edna Brito.
Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação/PPGEd.
Pesquisadora participante: Mailde Alves de Sousa.
E-mail: malvessousa@hotmail.com.
Telefone para contato: 86 99461-2372.
Local de recolha das narrativas: Universidade Estadual do Maranhão. Travessa timbiras, S/N, Centro. CEP: 65630-160. Telefone: 98 2016-8190 – Timon -MA.

Prezado (a) professor(a),

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, em uma pesquisa, e decide se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que tiver. Após ser **esclarecido** sobre as informações a seguir, e em caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma é sua e a outra, é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado em nenhum sentido.

A pesquisa é intitulada: *o estágio supervisionado na formação de professores: possibilidades da pesquisa como princípio educativo e te*m como objetivo geral: a*nalisar as possibilidades da pesquisa como princípio educativo no estágio curricular supervisionado na formação de professores;* objetivos específicos*:* descrever *as vivências formativas d e s e n v o l v i d a s no estágio curricular supervisionado; verificar a concepção de professores do estágio curricular supervisionado, a respeito da pesquisa como princípio educativo;compreender as possibilidades e limites para organização e desenvolvolvimento do estágio curricular supervisionado como contexto de formação do pesquisador.* Utilizaremos como metodologia de pesquisa, as narrativas, tendo como instrumentos para sua produção a entrevista narrativa e grupo reflexivo de mediação biográfica em que você fara´relato sobre sua trajetória enquanto professor do Curso de Pedagogia da Universidade estadual do Maranhão – UEMA, ministrante da disciplina estágio curricular supervisionado.

Nesse sentido, por se tratar de uma pesquisa que pretende contribuir com estudos a respeito da formação de professores, você estará colaborando para uma análise mais aprofundada e inovadora a respeito do estágio curricular supervisionado implicando no redimensionamento desta prática formativa na UEMA.

Vale ressaltar que em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Seu nome e identidade serão mantidos em absoluto sigilo. Toda a pesquisa será financiada pela pesquisadora responsável e você é isento de qualquer despesa com relação à sua execução.

A pesquisa terá um período de execução de quatro meses e a você está preservado o direito de retirar o **consentimento** a qualquer tempo.

CONSENTIMENTO DO COLABORADOR(A)

Eu, _____ RG Nº _____, CPF Nº _____, Matrícula Nº_____, e abaixo assinado, concordo em participar do estudo: o *estágio supervisionado na formação de professores: possibilidades da pesquisa como princípio educativo,* na condição de colaborador. As informações foram dadas com clareza a respeito do que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Compreendi quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e estou ciente que poderei retirar o meu **consentimento**, antes ou durante o estudo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste serviço.
Teresina (PI), _____de_____2022.

_____

ASSINATURA DO(A) COLABORADOR(A)

Nomes e assinaturas das pesquisadoras:

_____

ProF.ª Dr.ª Antônia Edna Brito

_____

Prof.ª Mailde Alves de SOUSA

No caso de alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga. Pró-reitora de Pesquisa – PROPESQ – CEP 64.049-550 – Teresina (PI).Tel.:(86)3237-2332 – e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br.

APÊNDICE B: CARTA DE ENCAMINHAMENTO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA

VERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ENCAMINHAMENTO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA

Teresina, ____/_____/_____

Profª. Drª Maria do Socorro Ferreira dos Santos Atualizar nome do Coordenador
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Prezada Professora,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado " **estágio supervisionado na formação de professores: possibilidades da pesquisa como princípio educativo"** para a apreciação por este comitê.

Confirmo 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).

Confirmo 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 corridos 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,
Pesquisador responsável
Assinatura: _____
Nome: Antônia Edna Brito
CPF:
Instituição: Universidade Federal do Piauí
Área: Educação
Departamento: Coordenação do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED

APÊNDICE C – l ECLARAÇÃO DAS PESQUISADORAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DAS PESQUISADORAS

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

Nós, **Antônia Edna Brito** e **Mailde Alves de Sousa**, pesquisadores responsáveis pela pesquisa intitulada "**estágio supervisionado na formação de professores: possibilidades da pesquisa como princípio educativo",** declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 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 os objetivos previstos 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 da professora Maria Divina Ferreira Lima do Programa de Pós-graduação 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 direito individuais dos colaboradores 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 realizada.

Teresina, __de novembro de 2022.

_____
Antônia Edna Brito – CPF:

_____
Mailde Alves de Sousa – CPF:183.806.463-04

APÊNDICE D: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE D: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: estágio supervisionado na formação de professores: possibilidades da pesquisa como princípio educativo.
Pesquisador responsável: Prof.ª Dr.ª Antônia Edna Brito.
Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação/PPGEd.
Pesquisadora participante: Mailde Alves de Sousa.
E-mail: malvessousa@hotmail.com.
Telefone para contato: 86 99461-2372.

Local de recolha das narrativas: Universidade Estadual do Maranhão. Travessa timbiras, S/N, Centro. CEP: 65630-160. Telefone: 98 2016-8190 – Timon -MA.

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados por meio do Memorial de Formação e de Rodas de Conversas com gravação de voz realizadas com Coordenadores Pedagógicos da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino da 4ª Gerencia Regional de Ensino (4ªGRE). Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no Programa de Pós-graduação da área de Educação da UFPI por um período de 5 (cinco) anos sob a responsabilidade da Sra. Profa. Dra. Antônia Edna Brito. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina (PI) ___de novembro de 2022

_____

Prof.ª Dr.ª Antônia Edna Brito
CPF:
Pesquisadora responsável

APÊNDICE E – ROTEIRO DAS NARRATIVAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: estágio supervisionado na formação de professores: possibilidades da pesquisa como princípio educativo.

ORIENTADORA: Prof.ª Dra Antônia Edna Brito

OJETIVO GERAL DA PESQUISA: analisar as possibilidades da pesquisa como princípio educativo no estágio curricular supervisionado na formação de professores.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CAMPUS TIMON

UEMA 40 ANOS

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Vladimir Bezerra de Oliveiral, Diretor do *Campus* de Timon, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA autorizo a realização da pesquisa intitulada: **estágio curricular supervisionado na formação inicial: possibilidades de formação do professor pesquisador,** de responsabilidade da pesquisadora Mailde Alves de Sousa, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Antônia Edna Brito, cujo objetivo geral é: analisar as possibilidades da formação para a pesquisa no estágio curricular supervisionado. Para tanto, concordo com o recrutamento dos colaboradores da pesquisa, alunos regularmente matriculados no 7.º e 8.º Períodos do Curso de Pedagogia, turnos tarde e noite, que estejam regularmente matriculados e façam adesão voluntária à pesquisa, tenham disponibilidade para participar da produção de dados e assinem o TCLE, espontaneamente.

Timon (MA), 25 de janeiro de 2023.

Prof.º Me Vladimir Bezerra de Oliveira
Diretor UEMA
Campus Timon