


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO


MARIA GORETI DA SILVA SOUSA

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A  
CONSTRUÇÃO E (RE) CONSTRUÇÃO DE SABERES  
DOCENTES: trajetórias narradas no contexto da  
formação inicial de professores**



TERESINA - PI

2016



**MARIA GORETI DA SILVA SOUSA**

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO E (RE)  
CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES: trajetórias narradas no contexto da formação  
inicial de professores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/UFPI, para obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

**TERESINA – PI**

**2016**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

S725e Sousa, Maria Goreti da Silva

Estágio curricular supervisionado e a construção e (RE) construção de saberes docentes [manuscrito]: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores / Maria Goreti da Silva Sousa. – 2016.

181 f.

Cópia de computador (printout).

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2016.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

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

CDD: 370.71

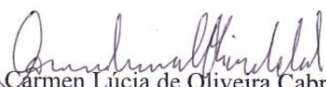
MARIA GORETI DA SILVA SOUSA


**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO E (RE)  
CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES:** trajetórias narradas no contexto da formação  
inicial de professores

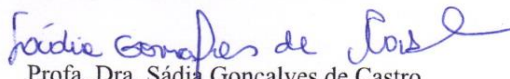
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal do Piauí, para obtenção  
do grau de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa.  
Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.


Data da defesa: 24/02/2016

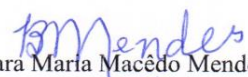
**BANCA EXAMINADORA**

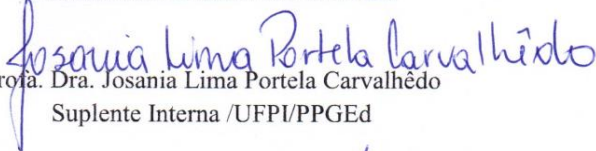
  
Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral  
Orientadora/ PPGEd/ UFPI


  
Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias  
Examinadora Externa / UFC

  
Profa. Dra. Sádía Gonçalves de Castro  
Examinadora Externa/IFPI

  
Profa. Dra. Antonia Edna Brito  
Examinadora Interna/UFPI/PPGED

  
Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes  
Examinadora Interna /UFPI/PPGED

  
Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo  
Suplente Interna /UFPI/PPGED

  
Profa. Dra. Ivelta de Abreu Lopes  
Suplente Externa/UESPI

*Dedico esta produção aos discentes do curso de Pedagogia da UFPI, aos professores internos do Programa de Pós Graduação em Educação do PPGEd/UFPI, aos examinadores externos ao programa professoras da UFC, IFPI e UESPI, aos que me amam, aos que sempre me tiveram como referência e estão ao meu lado, dando-me o afeto, carinho, a logística e o amor incondicional, para que eu continue a caminhada terrena atingindo meus objetivos e siga na busca de outros saberes que se encontram em outras dimensões até então não desbravadas, mas que hei de galgá-los na concretude desta existência real.*

## AGRADECIMENTOS

A palavra AGRADECIMENTO não comporta a imensa gratidão a todos a quem eu evoquei durante a produção desta tese, pois o encontro de si se deu com o encontro do outro, portanto não a considero somente minha, mas de todos aqueles que dela fizeram parte ao longo desta história de vida e formação.

A meu Deus e toda a espiritualidade, pela oportunidade de conviver com pessoas tão especiais em minha vida. Nesse caminho estão meus pais, irmãos, está meu esposo, os filhos e o neto, a orientadora, os amigos, os professores e os discentes, deles recebi incentivo e novos saberes.

Aos meus genitores, responsáveis por minha existência nesta passagem terrena, Dona Zilda e Sr. Francisco José, ao meu esposo, José Francisco, pelos 34 anos de convivência; aos filhos, Josefran Ranniery, Fabrício Sousa, Darléia Dayanne, ao meu neto, Luiz Moisés, pela compreensão durante a feitura deste trabalho, as minhas irmãs Neta, Cinha, Nena, Toinha, Tina, ao meu irmão Mano, sobrinhos, cunhados, futuras noras e a todos os familiares, pelo incentivo que me dispensam sempre.

À minha competente e dedicada orientadora, Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, uma profissional da educação que aprendi admirar por sua sinceridade, sabedoria, paciência e ética.

Às minhas eternas mestras amigas, Profa. Dra. Antonia Edna Brito e Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes, que sempre estiveram presentes na minha caminhada profissional e graças a elas sou uma pessoa e uma profissional capaz de refletir criticamente sobre diferentes questões.

À Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvahêdo, profissional competente, pessoa admirável, sempre disposta a colaborar com a produção desta tese desde o início.

Às examinadoras externas, Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias, Profa. Dra. Sádía Gonçalves de Castro, Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes, profissionais da educação que tenho um grande respeito e aprendi admirar pela dedicação, sabedoria disponibilidade e compromisso empreendido neste estudo.

À Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, afetuosidade e carinho sempre demonstrado.

À professora Dra. Norma Patrycia, do Departamento dos Fundamentos da Educação/DEMTE/CCE/ UFPI, pelo carinho e colaboração na pesquisa e na primeira qualificação desta tese.

Às discentes do curso de Pedagogia/UFPI, que participaram desta pesquisa como interlocutoras, por permitirem que o público e o privado de suas vidas e formação viessem ao encontro do outro.

Ao Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, diretor do Centro de Ciências da Educação/ CCE e meu orientador do Mestrado, pelo apoio sempre.

À Isabela, pela atenção e dedicação na formatação deste trabalho.

Ao Thiago, pela colaboração e profissionalismo nas questões tecnológicas.

Aos meus colegas da 4ª turma de Doutorado, Aída Teresa, Ana Maria, Antonina Feitosa, Cláudia Lima, Emanoela Maciel, Jânio Jorge, Luis Carlos, Márcia Raika, e as colegas Teresa Cristina e Raimunda Machado, pela oportunidade de conviver momentos ímpares nesta trajetória da construção de saberes.

Às minhas amigas do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade certa/ PNAIC, pelo carinho e aprendizagens coletivas.

À equipe técnica administrativa da Faculdade de Ensino Superior do Piauí/FAESPI, especialmente ao grupo de Professoras do curso de Pedagogia, pela colaboração.

À coordenação e equipe técnica administrativa do Programa de Pós-Graduação em Educação /PPGED, pelo profissionalismo.

À minha querida equipe da Escola Municipal Moaci M. Campos, diretoras, professoras aposentadas e professoras em efetivo exercício do magistério, pessoal administrativos, equipe da merenda e da limpeza, à minha amiga irmã Haêde Gomes, minhas companheiras de luta Áurea Sotero, Ana D'arc, Magna Jovita, Maria Neude, Maria Oneide e Socorro Soares, minha gratidão.

Finalmente, meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED - Doutorado em Educação, profissionais dedicados e comprometidos com a educação do nosso país, que ao democratizarem seus conhecimentos ajudaram-me a construir novos saberes. Assim, já não sou mais a mesma, meu discurso é diferente, vocês fazem parte desta minha nova história.

## RESUMO

Esta pesquisa de doutorado tem como objeto de estudo o estágio curricular supervisionado como espaço de construção e (re)construção dos saberes docentes investigado a partir do problema: De que forma o estágio curricular supervisionado oportuniza a construção e a reconstrução de saberes docentes no contexto da formação inicial de professores no curso de Pedagogia? Supõe que esse contexto de formação constitui-se espaço de construção de saberes profissionais, realizado pelo discente, por meio de sua atuação em situações reais de trabalho, defende a tese de que: o estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores, oportuniza a construção e (re)construção de saberes da profissão docente. Para o desenvolvimento da pesquisa, estabelece como objetivo geral: analisar o estágio curricular supervisionado como espaço de construção e (re)construção de saberes docentes no contexto da formação inicial de professores no curso de Pedagogia, seguido dos objetivos específicos: descrever aspectos legais do estágio curricular supervisionado, enfatizando o estágio do curso de Pedagogia da UFPI; construir o perfil biográfico e formativo das interlocutoras da pesquisa; identificar saberes da profissão docente construídos no decorrer da formação inicial de professores no contexto do estágio supervisionado; compreender a construção e (re)construção dos saberes docentes a partir do estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia. O referencial teórico e metodológico segue abordagens de Benjamin (1987), Fairclough (2001, 2012), Gauthier (1998), García (1999), Josso (1988, 2004), Nóvoa (1995, 1998), Passeggi (2011), Pimenta (2001, 2012), Pimenta e Lima (2004), Pimenta e Anastasiou (2002), Tardif (2002), Ricouer (2007, 2010), entre outros. A abordagem metodológica pauta-se nos fundamentos da pesquisa narrativa, cujos dados são analisados à luz da análise de discurso. O memorial de formação e o questionário foram os instrumentos utilizados no contato com as oito interlocutoras da pesquisa, discentes do curso de Pedagogia do CCE – Campus Ministro Petrônio/UFPI, nos eventos singulares das histórias narradas pelas interlocutoras, ficou clara a vinculação do eu singular ao eu social, até mesmo na escolha do curso de Pedagogia. A desvalorização social da profissão docente pesa na decisão de quem escolhe essa profissão. Há também uma forte influência de familiares e amigos nessas escolhas, bem como o leque de oportunidades que o curso de Pedagogia está oferecendo nos espaços não escolares que, na concepção de algumas interlocutoras, oferece mais status. Os resultados confirmam a tese e evidenciam o estágio curricular supervisionado como espaço de construção e (re)construção de saberes docentes no decurso de formação inicial de professores. Constatam a construção de saberes à proporção que as interlocutoras adentravam em diferentes contextos onde os estágios aconteciam, falamos de: saberes afetivos, saberes culturais, saberes contextualizados, saberes sociais, saberes profissionais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes experienciais e saberes pedagógicos. As constatações enunciam, ainda, que sejam repensadas as relações que se estabelecem nos diferentes espaços educativos de atuação desse profissional em formação, haja vista que o pedagogo tem no contexto atual um leque de opções para desenvolver sua prática educativa e o curso de Pedagogia ainda não consegue abarcar, concretamente, essas dimensões formativas sejam por questões administrativas e/ou pedagógicas.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Estágio curricular supervisionado. Saberes docentes. Narrativas.



## ABSTRACT

This doctoral research has as object of study the supervised curricular training as a building and (re)building space of teaching knowledge, investigated from the problem: How does the supervised curricular training give opportunity to build and (re)build teaching knowledge in the context of initial training of teachers in the Pedagogy course? It is assumed that this training context constitutes space of professional knowledge, carried out by students, through their performance in real work situations, takes the view that: the supervised curricular training in initial teacher training, provides an opportunity to build and (re)build the teaching profession knowledge. For the development of the research, establishes as general objective: to analyze the supervised curricular training as a building and (re)building space of teaching knowledge in the context of initial teacher training in the Pedagogy course, followed by specific objectives: to describe legal aspects of the supervised curricular training, emphasizing the student training in the Pedagogy course of UFPI; build the biographical and training profile of the interlocutors of the research; identify knowledge of the teaching profession built in the course of initial teacher training in the context of supervised curricular training; understand the building and (re)building of teaching knowledge from the supervised curricular training in the Pedagogy course. The theoretical and methodological framework follows approaches of Benjamin (1987), Fairclough (2001, 2012), Gauthier (1998), Garcia (1999), Josso (1988, 2004), Nóvoa (1995, 1998), Passeggi (2011), Pimenta (2001, 2012), Pimenta and Lima (2004) Pimenta; Anastasiou (2002), Tardif (2002), Ricouer (2007, 2010), among others. The methodological approach is guided in the narrative research foundations, whose data are analyzed in the light of the discourse analysis. The memorial of training and the questionnaire were the instruments used in contact with the eight interlocutors of the research, CCE students from the Pedagogy course - Campus Minister Petrônio / UFPI, in the singular events of the stories told by the interlocutors, it was clear the linking of the singular self to the social self, even in the choice of the Pedagogy course. The social devaluation of the teaching profession weighs in the decision of those who will choose this profession. There is also a strong influence of family and friends in these choices, as well as the range of opportunities that the Pedagogy course is offering in the non-school spaces that, in the conception of some interlocutors, offers more status. The results confirm the theory and show that the supervised curricular training, as a building and (re)building space of teaching knowledge during the initial teacher training. It is confirmed the construction of knowledge to the proportion that the interlocutors entered in different contexts where the training happened, we talk about: affective knowledge, cultural knowledge, contextualized knowledge, social knowledge, professional knowledge, curricular knowledge, disciplinary knowledge, experiential knowledge and pedagogical knowledge. The findings set out, also, to be considered the relationships that are established in different educational spaces of performance of this future professional, given that the pedagogue has in the present context a range of options to develop his/her educational practice and the Pedagogy course still can not cover, particularly, these formative dimensions whether by administrative and/or pedagogical issues.

Keywords: Teacher training. Supervised curricular training. Teaching knowledge. Narratives.

## RESUMEN

Esta investigación de doctorado tiene como objeto de estudio el entrenamiento curricular supervisado como espacio de construcción y (re)construcción de los conocimientos docentes, investigado desde el problema: ¿Cómo el entrenamiento curricular supervisado da oportunidad para la construcción y reconstrucción de los conocimientos docentes en el contexto de la formación inicial del profesorado del curso de Pedagogía? Se supone que este contexto la formación constituye el espacio del conocimiento profesional, llevado a cabo por los estudiantes, a través de su acción en situaciones reales de trabajo, en las escuelas públicas. Considera que: el entrenamiento curricular supervisado en la formación inicial del profesorado, proporciona una oportunidad para la construcción y (re)construcción del conocimiento de la profesión docente. Para el desarrollo de la investigación, se establece el objetivo general: analizar el entrenamiento curricular supervisado como espacio de construcción y (re)construcción del conocimiento de la enseñanza en el contexto de la formación inicial del profesorado del curso de Pedagogía, seguido de los objetivos específicos: describir los aspectos legales del entrenamiento curricular supervisado, dando énfasis al entrenamiento del curso de Pedagogía de UFPI; construir el perfil biográfico y formativo de las interlocutoras de la investigación; identificar los conocimientos de la profesión docente construidos en el curso de formación inicial del profesorado en el contexto del entrenamiento supervisado; comprender la construcción y la (re)construcción de conocimientos docentes a partir del entrenamiento curricular supervisado en el curso de Pedagogía. El marco teórico y metodológico sigue enfoques de Benjamin (1987), Fairclough (2001, 2012), Gauthier (1998), García (1999), Josso (1988, 2004), Novoa (1995, 1998), Passeggi (2011), Pimenta (2001, 2012), Pimenta y Lima (2004); Anastasiou (2002), Tardif (2002), Ricoeur (2007, 2010), entre otros. El enfoque metodológico es guiado en las fundaciones de la investigación narrativa, cuyos datos se analizan a la luz del análisis del discurso. El memorial de formación y el cuestionario fueron los instrumentos utilizados en el contacto con las ocho interlocutoras de la investigación, estudiantes del curso de Pedagogía de CCE - Campus Ministro Petrônio / UFPI, en los acontecimientos singulares de las historias contadas por las interlocutoras, se hizo claro la vinculación del yo singular al yo social, incluso en la elección del curso de Pedagogía. La devaluación social de la profesión docente pesa en la decisión de quién va a elegir esta profesión. También hay una fuerte influencia de la familia y amigos en estas opciones, así como la gama de oportunidades que el curso de Pedagogía está ofreciendo en los espacios no escolares que, en la concepción de algunas interlocutoras, ofrece más status. Los resultados confirman la teoría y muestran que el entrenamiento curricular supervisado, como espacio de construcción y (re)construcción de conocimientos docentes en el curso de formación inicial del profesorado. Se dan cuenta de la construcción del conocimiento a la proporción que las interlocutoras entraron en diferentes contextos donde los entrenamientos sucedieron, hablamos de: conocimientos afectivos, conocimientos culturales, conocimientos contextualizados, conocimientos sociales, conocimientos profesionales, conocimientos curriculares, conocimientos disciplinares, conocimientos de la experiencia y conocimientos pedagógicos. Las conclusiones enuncian, sin embargo, que deben ser repensadas las relaciones que se establecen en los diferentes espacios educativos de actuación de este futuro profesional, teniendo en cuenta que el pedagogo tiene en el presente contexto una serie de opciones para desarrollar su práctica educativa y el curso de pedagogía todavía no puede cubrir, en particular, aquellas dimensiones formativas ya sean por cuestiones administrativas y / o pedagógicas.

Palabras clave: Formación del profesorado. Entrenamiento supervisado. Conocimientos docentes. Narrativas.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b>	Tipologia de saberes docentes de acordo com Tardif (2002)	42
<b>Figura 2</b>	Delineamento metodológico da pesquisa	63
<b>Figura 3</b>	Mapa conceitual do delineamento do perfil autobiográfico	75
<b>Figura 4</b>	Dimensões e categorias analíticas sugeridas no modelo tridimensional	85
<b>Figura 5</b>	Mapa conceitual: Motivos da escolha do curso de formação em Pedagogia	103
<b>Figura 6</b>	2ª Categoria empírica e unidades de análise	111
<b>Quadro 1</b>	Tipologia de saberes docentes de acordo com Gauthier et al (1998, p. 29)	43
<b>Quadro 2</b>	Perfil formativo das interlocutoras	76
<b>Quadro 3</b>	Classificação geral da pesquisa	83
<b>Quadro 4</b>	Síntese da análise de discursos	87
<b>Quadro 5</b>	Doutorado em Educação – Período: 2010 a 2012	171
<b>Quadro 6</b>	Mestrado em Educação – Período: 2010 a 2012	172
<b>Quadro 7</b>	Plano de ação das atividades desenvolvidas durante a pesquisa empírica	173


## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AMA	Associação de Amigos do Autista
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPEX	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CCE	Centro de Ciências da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DEFE	Departamento dos Fundamentos da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NUPEC	Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Crianças e Adolescentes
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSIU	Programa Seriado de Ingresso na Universidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFPI	Universidade Federal do Piauí

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>O SABER NÃO EXISTE SEM O REAL: a construção de uma vida e de uma profissão</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES: abordagens conceituais, teóricas e os desafios do contexto contemporâneo</b>	<b>25</b>
<b>2.1</b>	<b>Formação inicial de professores: tendências atuais</b>	<b>33</b>
<b>2.2</b>	<b>Saberes Docentes: discussões conceituais e tipologias de saberes</b>	<b>39</b>
<b>2.3</b>	<b>Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores: algumas concepções</b>	<b>46</b>
<b>2.4</b>	<b>O Estágio Curricular Supervisionado e o Estágio no Curso de Pedagogia da UFPI: aspectos legais</b>	<b>51</b>
<b>3</b>	<b>DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	<b>59</b>
<b>3.1</b>	<b>A pesquisa narrativa como opção metodológica do estudo</b>	<b>63</b>
<b>3.2</b>	<b>Centro de Ciências da Educação /CCE/UFPI - Prof. Mariano da Silva Neto: contexto empírico da pesquisa</b>	<b>67</b>
<b>3.3</b>	<b>Instrumentos, técnicas e procedimentos de produção dos dados da pesquisa</b>	<b>70</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Questionário semiestruturado: da construção do perfil formativo ao perfil autobiográfico</b>	<b>70</b>
<b>3.3.2</b>	<b>O Memorial: técnica para tessitura de Narrativas de Formação</b>	<b>79</b>
<b>3.4</b>	<b>Procedimentos de organização e da análise interpretativa dos dados</b>	<b>82</b>
<b>4</b>	<b>NARRATIVAS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO</b>	<b>90</b>
<b>4.1</b>	<b>História da formação desde a educação infantil ao ensino médio</b>	<b>92</b>
<b>4.2</b>	<b>Motivos da escolha do curso de formação em Pedagogia e a tomada de decisão</b>	<b>99</b>
<b>4.3</b>	<b>Desafios e descobertas que marcaram o início da formação docente</b>	<b>104</b>
<b>5</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS E A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES</b>	<b>109</b>
<b>5.1</b>	<b>Estágio Curricular Supervisionado em Planejamento e Gestão da Educação Espaços Escolares e Não Escolares</b>	<b>111</b>
<b>5.2</b>	<b>Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil</b>	<b>116</b>
<b>5.3</b>	<b>Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental</b>	<b>124</b>

<b>6</b>	<b>ENREDOS TRAÇADOS SOBRE A PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES</b>	<b>132</b>
<b>6.1</b>	<b>O Entrecruzar dos Estágios e Disciplinas do Curso de Pedagogia na Produção dos Saberes da Profissão Docente</b>	<b>133</b>
<b>6.2</b>	<b>A cultura da escola e a vivência nos diferentes contextos da formação docente</b>	<b>139</b>
<b>6.3</b>	<b>Experiências vivenciadas como discente/docente na trajetória da formação inicial de professores</b>	<b>143</b>
	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>150</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>156</b>
	<b>APÊNDICE A - Questionário para construção do perfil formativo e autobiográfico dos interlocutores da narrativa</b>	<b>166</b>
	<b>APÊNDICE B - Roteiro para a escrita do memorial de formação</b>	<b>167</b>
	<b>APÊNDICE C - Carta de encaminhamento</b>	<b>169</b>
	<b>APÊNDICE D - Autorização para realização da pesquisa</b>	<b>170</b>
	<b>APÊNDICE E - Distribuição das teses do programa de pós-graduação (doutorado) em educação no período de 2010 a 2014</b>	<b>171</b>
	<b>APÊNDICE F - Distribuição das dissertações do programa de pós-graduação (mestrado profissional e acadêmico) em educação no período de 2010 a 2014</b>	<b>172</b>
	<b>APÊNDICE G - Plano de ação das atividades desenvolvidas durante a pesquisa empírica</b>	<b>173</b>
	<b>ANEXO A - Declaração da pesquisadora</b>	<b>175</b>
	<b>ANEXO B- Termo de confidencialidade</b>	<b>176</b>
	<b>ANEXO C- Termo de consentimento livre e esclarecido</b>	<b>177</b>
	<b>ANEXO D- Perfil das pedagogas, filósofas, ativistas sociais e psicólogas que contribuiriam com seus nomes e referências para a escolha dos codinomes das interlocutoras da pesquisa</b>	<b>179</b>

A decorative scroll with a light beige background and a scalloped edge. The scroll is adorned with intricate floral and vine patterns in shades of pink, purple, and green. A large, textured red wax seal is positioned at the bottom left. The text is centered on the scroll.

**1 O SABER NÃO EXISTE SEM O REAL:**  
*a construção de uma vida e de uma profissão*

*O primeiro momento desta produção configura-se com a contextualização do objeto de estudo seguido dos interesses que nos levaram à escolha do tema, de apresentação do problema de pesquisa, da tese que defendemos, do objetivo geral, dos objetivos específicos e de breve recorte do estado da arte no tocante ao objeto investigado.*

## **1 O SABER NÃO EXISTE SEM O REAL<sup>1</sup>: a construção de uma vida e de uma profissão**

O saber não existe sem o real, o interesse é perceber ao mesmo tempo o aspecto abstracto e o aspecto concreto através de um processo de comparação dos dois [...] (BARTH, 1993).

Aqui estou novamente imbricada pelo desejo de trilhar os caminhos do saber como um sujeito concreto que interage no espaço /tempo social e histórico. O desejo é seguido de um sentimento de incompletude que me envolveu após o mestrado, conduzindo-me à busca de novos desafios no campo do saber científico. Esse sentimento de incompletude exigia outras histórias para viver e contar. Revisitando o vivido e refletindo sobre o seu significado no presente, tornou-se então um imperativo viver mais uma vez a busca pelo saber nesse contexto real de vida e formação, levando-me a enveredar por novas descobertas sobre o estágio curricular supervisionado e os saberes docentes no contexto da formação inicial de professores.

A narratividade de experiências profissionais é certamente um “caminhar para si” que tem se constituído em momentos de reflexão crítica e autoformação na minha trajetória de vida. Nessa oportunidade reflito sobre a condição de ser humano que sou, sobre as concepções que fui construindo, as posturas, crenças e práticas docentes vivenciadas ao longo da carreira. Nesse processo de reflexividade posso interpretar melhor o significado do vivido e, por conseguinte, redescobrir-me e reinventar-me sem perder a essência do meu ser.

O ensejo em compreender o objeto de estudo do estágio curricular supervisionado como fonte de construção e (re)construção dos saberes docentes adveio da minha experiência como discente e atuação profissional ao longo de trinta anos de magistério, experiência que foi sendo tecida, inicialmente, na década de 80 do século XX. Nesse período, vivenciei os primeiros contatos com a sala de aula, no papel de discente que cumpria o estágio curricular supervisionado no curso de magistério, em nível médio, na modalidade normal no Instituto de Educação Antonino Freire<sup>2</sup>. A fecundidade dessa experiência ampliou o desejo pela docência,

---

<sup>1</sup>O saber não existe sem o real – expressão empregada por Barth (1993, p. 63).

<sup>2</sup> Em 1973, a Escola Normal foi transformada em Instituto de Educação, mudando de endereço, antes na Praça Marechal Deodoro, para sua sede atual, na Praça Firmina Sobreira, zona Norte de Teresina. No Instituto de Educação Antonino Freire (IEAF) era ofertado o curso Pedagógico na modalidade normal (nível médio). Um projeto de lei do Governo do Piauí elevou o Instituto de Educação à condição de Instituto Superior de Educação Antonino Freire - Centro Integrado de Formação de Profissionais na Educação (ISEAF), através da Lei n. 5.402 de 14 de julho de 2004, regulamentada pelo Decreto n. 11.561, de 01 de dezembro de 2004. Atualmente o Instituto Superior de Educação Antonino Freire – ISEAF é um órgão executivo da administração superior, responsável por todas as atividades universitárias, tanto em Teresina como nos Núcleos Operativos.



haja vista nesse espaço de tempo começar a observar e interpretar a realidade escolar, tecendo considerações com o que já sabia e inferindo nos fenômenos implícitos, partilhando seus significados com os docentes e alunos de uma escola pública do Ensino Fundamental de Teresina/PI.

O espaço/tempo decorrido destes trinta anos assenta episódios concretos e distintos em diferentes situações do cotidiano escolar. A construção dos saberes da profissão docente seguiu uma evolução à proporção que passei a assumir a docência como monitora de uma turma de crianças da pré-escola mantida pela Fundação Educar, que substituiu o antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização /MOBRAL<sup>3</sup> e, posteriormente, como professora titular de duas escolas da rede pública de ensino do Estado do Piauí. O saber foi, ao mesmo tempo, estruturado, evolutivo, contextualizado e afetivo (BARTH, 1993). De acordo com essas categorias e seu dever, foram passando por permanentes transformações pelas quais as coisas vão se construindo e se diluindo em outros conhecimentos, em função do tempo vivido, percebido e concebido.

A natureza dessa profissão passou a exigir outros saberes e, nesse percurso, a formação continuada representou e representa um elo de possibilidades. Sempre precisamos da antiga e da nova experiência, e do diálogo entre a experiência interna e o conhecimento externo, pois um e outro precisam de uma nova reflexão que aborde as duas (MORIN, 1986). É preciso analisar e refletir sobre o que funciona, o que devemos melhorar o que é necessário construir, o que precisa ser ressignificado.

Após essa caminhada, mais precisamente depois de quatorze anos de atuação como docente da Educação Básica, veio o curso superior (Licenciatura em Pedagogia). Ao término de Pedagogia, ingressei numa especialização em Psicopedagoga. Em seguida, ingressei no curso de Letras/Francês (inconcluso) e, posteriormente, ingressei no Mestrado em Educação. Seis anos depois, o Doutorado. As experiências com a educação básica sedimentaram 30 anos de atividades diversas, desde o efetivo exercício da docência que se estendeu por mais de vinte e cinco anos, atividades de direção escolar, supervisão escolar e supervisão de projeto, culminando com a aposentadoria na educação básica da rede pública de ensino, em março do ano de 2014.

De modo geral, foi no terreno do magistério na educação básica que o objeto deste estudo ganhou força. Assim, numa realidade concreta como docente que recebia os estagiários do Curso de Pedagogia em sala de aula, posteriormente como diretora de escola pública que os

---

<sup>3</sup> Fundação EDUCAR, instituição que substituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização / MOBRAL, projeto do Governo Federal criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, responsável pela alfabetização de jovens e adultos. A fundação EDUCAR foi extinta em 1990 pelo Governo Collor.

acolhia e por último como supervisora que acompanhava os discentes estagiários nos planejamentos e orientações, percebi a simetria com que esses saberes da profissão docente emergiam com o contexto escolar.

Sem dúvida que a docência no Ensino Superior no curso de Pedagogia a partir das disciplinas ministradas no campo das Metodologias de Ensino, Legislação Educacional, Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, Estágio Curricular no Ensino Fundamental, Estágio em Gestão Educacional e Supervisão e Estágio em Espaços não Escolares, assim como outras experiências no campo da formação de professores, em nível de pós-graduação, fomentaram também a discussão em torno do estágio supervisionado e dos saberes docentes, pois acredito que “[...] é preciso igualmente relacionar. Os objetos não podem ser considerados como entidades isoladas. Sua própria existência depende de interações com outros objetos e com seu meio” (MORIN, 1986, p. 112).

É nessa relação e interações que o estudo tem propiciado pesquisas no contexto da formação inicial, formação continuada e prática docente. Trata-se de valorizar o professor na sua trajetória de vida pessoal, profissional e organizacional, buscando compreender a natureza desses saberes e como podem ser mobilizados e /ou ressignificados no cotidiano da sua formação e ação educativa. É preciso reconhecer que a formação de professores em nível superior para atuar na educação básica tem sido espaço de construção desses saberes.

Durante o Curso de Pedagogia a articulação teoria-prática é vivenciada de diferentes formas, às vezes, analisando situações vividas, outras experimentando o cotidiano de sala de aula, e outras ainda pela pesquisa. Nesse sentido, o estágio curricular supervisionado imprime-se como fundamental e obrigatório durante a trajetória do processo formativo dos estudantes das diversas áreas do conhecimento. O estágio é compreendido como um momento de aprendizagem em que se estabelece uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um discente em formação. Não se trata de uma atividade facultativa e avulsa, mas um componente curricular obrigatório do curso.

Na formação do professor, o discente estagiário mergulha na escola e na sala de aula e em espaços não escolares a partir das observações realizadas em diferentes momentos do curso e das vivências nesse contexto de formação. O estágio ainda oportuniza refletir sobre a prática pedagógica que se efetiva nesse contexto de formação e atuação profissional. Essa reflexão, dentre outros elementos presentes nesse percurso, objetiva proporcionar a construção de conhecimentos e de saberes essenciais e indispensáveis à formação docente.

É bem verdade que o estágio tem sido alvo de intensas discussões no tocante à complexa articulação teoria-prática. No entanto, o movimento teórico nas últimas décadas

avança e esse componente curricular, fundamental na formação do discente, busca superar a dicotomia entre teoria e prática. Hoje temos uma nova concepção de Estágio, vista como a oportunidade de articulação entre o momento do saber e o momento do fazer, ou seja, não se separam essas duas dimensões, tornando-se, portanto, objeto da práxis educativa, na concepção de Pimenta e Lima (2004).

Aprender a ser professor ou professora nesse contexto de formação, advindo desse componente curricular (Estágio), envolve um olhar aprimorado para as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, como também àquelas que são próprias da cultura do campo em que ocorre o estágio, haja vista tratar-se de uma prática social vivenciada por diferentes atores e atrizes.

As questões relativas ao trabalho docente, às relações de poder que se estabelecem dentro do espaço escolar, à autonomia do professor, à formação inicial e continuada, constituem, também, em motivos de questionamentos e de reflexão, tanto para o estagiário que se encontra em um processo de formação profissional, como para os demais sujeitos envolvidos na comunidade escolar.

Diante da relevância e importância desse componente curricular obrigatório na formação profissional, o estágio é tratado em diferentes documentos legais, a exemplo da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/ 96, da Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, da Lei nº 11.788, que dispõe sobre o estágio de estudantes, aprovada pelo Congresso Nacional e que passou a vigorar a partir de 25 de setembro de 2008, da Resolução CNE/ n. 02, de 1º de julho de 2015, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, dentre outras.

Assim, com a decisão de trilhar pelo campo investigativo da pesquisa científica, voltei o olhar para o Estágio Curricular Supervisionado dos discentes do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação (CCE), Campus Ministro Petrônio Portela da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Teresina-PI, que, de acordo com orientação do Projeto Pedagógico do Curso (1999), visa garantir uma formação ampla e ao mesmo tempo sólida, capacitando o profissional pedagogo formado pela UFPI a atuar como docente no Magistério da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação pedagógica do profissional docente e na Gestão Educacional para atuar em instituições escolares e não escolares.

A partir desta compreensão, foi eleito o seguinte problema de pesquisa para este estudo: De que forma o estágio curricular supervisionado oportuniza a construção e

reconstrução de saberes docentes no contexto da formação inicial de professores no curso de Pedagogia?

Com base nessa indagação, concebo que esse contexto de formação constitui-se em espaço de construção de saberes da profissão docente, experimentado pelo discente, através de sua atuação em situações reais de trabalho realizado nas escolas e nos espaços não escolares, sob a responsabilidade e coordenação dos diferentes sujeitos das instituições de ensino. Defendo a tese de que: o estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores, oportuniza a construção e (re)construção de saberes da profissão docente.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi definido como objetivo geral: analisar o estágio curricular supervisionado como espaço de construção e (re)construção de saberes docentes no contexto da formação inicial de professores no curso de pedagogia, seguido dos objetivos específicos: descrever aspectos legais do estágio curricular supervisionado, enfatizando o estágio do curso de Pedagogia da UFPI; construir o perfil biográfico e formativo das interlocutoras da pesquisa; identificar saberes da profissão docente construídos no decorrer da formação inicial de professores no contexto do estágio supervisionado; compreender a construção e (re)construção dos saberes docentes a partir do estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia.

A escritura do memorial de formação configurou-se, portanto, como fonte principal na produção de dados desta pesquisa e, mais, como uma opção para investigar o estágio curricular supervisionado, a formação, os saberes docentes a partir do uso das narrativas.

No decorrer do processo de escrita, algumas inquietações e dúvidas emergiam. Daí buscar a partir de outras produções em que aspecto se poderia ampliar o debate sobre os saberes docentes e estágio supervisionado visto que “criar o que já existe é praticamente não criar” (ARNTZ; CHASSE; VICENTE, 2007, p. 117).

Assim, a partir de teses e dissertações que evidenciam o estágio supervisionado e saberes docentes, foi possível fazer uma pesquisa dessas produções de 2010 até os dias atuais, no banco de tese da CAPES. É precípuo destacar que nas últimas décadas do século XX e início do século XXI quem mais substancialmente sustenta em termos de divulgação a produção científica é o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de dissertações de mestrado e teses de doutorado realizadas no Brasil, proporcionando acesso mais rápido no intuito de conhecer pesquisas realizadas em torno de diferentes temáticas e áreas do conhecimento.

O estado da arte nesta investigação apresenta um panorama geral das temáticas abordadas nas pesquisas sobre estágio supervisionado e saberes docentes para que subsidiem

novas pesquisas e proporcionem avanços nesse campo de investigação. A varredura deu-se a partir de palavras-chave “estágio supervisionado e saberes docentes”. A busca ocorreu no decorrer do mês de outubro de 2014. Acessei a resumos de dissertações e teses postadas até esse período. Resultou dessa busca o resumo de 25 trabalhos entre dissertações de mestrado (acadêmico e profissional) e teses de doutorado.

Para a seleção e análise das pesquisas que compõem esse panorama, realizei a leitura de cada um dos resumos e utilizei como critério trabalhos que apresentassem questão(ões) de investigação e objetivos relacionados ao estágio curricular supervisionado e saberes docentes. Dos vinte e cinco trabalhos, três dissertações de mestrado profissional, doze dissertações de mestrado acadêmico e dez teses de doutorado, que se encontram descritos nos Quadros 5 e 6 (Apêndices E e F), fiz a leitura analítica dos títulos, objetivo(s), questão(ões) de investigação e metodologia. A propósito, quanto aos objetivos presentes nas dissertações e teses, convém destacar, todos focavam aspectos singulares no tocante ao objeto aqui em discussão, ou seja, embora o estágio curricular tenha sido o foco dessas pesquisas, cada uma buscou investigar diferentes aspectos deste cenário formativo.

Ao analisar os trabalhos mapeados, percebi no campo metodológico que somente duas dessas produções destacaram a narrativa como metodologia desenvolvida a partir das memórias dos sujeitos através da história oral e do método autobiográfico, por meio das narrativas escritas. Os demais trabalhos configuraram-se como pesquisa qualitativa de natureza descritiva, exploratória, interpretativista, abordagem etnográfica e estudo de caso.

As pesquisas revelaram que a sistematização desses saberes docentes podem contribuir para a construção de uma identidade profissional, dimensão indispensável para o reconhecimento de um status da profissão, o que dimensiona que essas discussões articulam cuidado sobre a formação inicial e contínua. Considerar esses saberes implica em reconhecer a existência de uma base de conhecimentos para o ensino e para a profissão docente. Quanto aos Estágios são concebidos como espaço e tempo de investigação da prática, de articulação teoria/prática, mobilização, construção de saberes. Possibilitam mudanças, aprendizados, ressignificação da prática pedagógica, conhecimento e (re) conhecimento da dimensão social de ser professor, principalmente daqueles que já atuam como docentes da educação básica.

Quanto às produções sobre o estágio curricular supervisionado do programa de Pós-Graduação do Piauí- PPGED/UFPI, cabe destacar os achados de quatro pesquisas em nível de mestrado acadêmico. “Dentre elas as constatações empreendidas por Reis (2013), intitulada: O estágio supervisionado como locus formativo: diálogo entre professor experiente e professor em formação”. Conforme a pesquisadora, os resultados do estudo indicaram que o professor

experiente na escola campo de estágio representa um diálogo entre a realidade da escola e a formação do futuro professor. O professor experiente orientador/formador, planeja, orienta e acompanha de forma orientadora/formadora as atividades de regência de classe dos estagiários que recebe em sua sala de aula.

A produção de Silva (2013) aborda “o estágio supervisionado na formação do pedagogo: saberes e fazeres construídos no espaço da sala de aula”. Esse estudo aponta para uma discussão e uma reflexão mais aprofundada sobre o saber, o saber ser e o saber fazer dos futuros professores, considerando as experiências e as vivências no contexto da sala de aula onde se constroem e reconstroem saberes e fazeres do ser professor.

Maciel (2012) discute o estágio supervisionado na perspectiva de espaço de construção do saber ensinar, colabora com a produção científica ao revelar que o estágio supervisionado é fundamental na formação do pedagogo, uma vez que se constitui espaço de investigação da prática, de articulação teoria/prática e mobilização, construção e reconstrução de saberes.

Soares (2010) deixa registrado na sua pesquisa que o estudo mostra a importância do estágio supervisionado enquanto prática que promove a inserção dos futuros professores na escola, assim como indica este componente curricular de formação como lócus de produção dos saberes docentes. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de revisão dos processos formativos de professores, no sentido de melhor explorar as potencialidades formativas do estágio supervisionado.

As produções destacadas nestes trabalhos ecoam como vozes e enunciam um discurso socialmente compartilhado. São discursos socialmente implicados, atrelados a contextos sociais de produção. A intertextualidade é recorrente nestas produções. As condições sociais e econômicas para as quais as produções foram se inserindo são recorrentes em termos de contextos semelhantes, embora cada uma apresente suas singularidades e contribuições.

Acredito que esse conjunto de pesquisas, somadas a esta tese dentre outras no sentido de valorizar o saber construído, significado e socializado pelos professores na sua prática educativa, configura-se uma das condições para profissionalização docente. Acredito também que a presente pesquisa subsidiará reflexões, novos estudos, debates e contribuirá com as produções científicas voltadas para a formação dos futuros professores que atuarão na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e dos pedagogos que atuarão nos espaços não escolares.

Considerando a Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFPI, para o Doutorado, intitulada “Formação Docente e Prática Educativa”, produzi o desenvolvimento desta tese articulando-a com o objeto deste estudo. Assim no sentido

defender a tese anunciada e em consonância com os objetivos deste trabalho estruturei este estudo em seis seções, conforme seguem descritas.

Na introdução, definida como a primeira seção, contextualizo o objeto de estudo seguido dos interesses que me levaram à escolha do tema, assim como, apresento o problema de pesquisa, a tese a ser defendida, o objetivo geral, os objetivos específicos e um breve recorte do estado da arte no tocante ao objeto investigado.

Na segunda seção, trago para a discussão as categorias teóricas que emergiram do objeto desta investigação. Trago inicialmente aproximações epistemológicas sobre formação de professores e as abordagens conceituais, teóricas e os desafios do contexto contemporâneo; formação inicial de professores: tendências atuais; saberes docentes: discussões conceituais e tipologias de saberes; estágio curricular supervisionado na formação de professores: concepções diversas; aspectos legais que norteiam o estágio curricular supervisionado e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI.

Na terceira seção, apresento o caminho trilhado no decorrer da pesquisa, delineando as seguintes sessões: A pesquisa narrativa como opção metodológica do estudo; o Centro de Ciências da Educação/CCE/UFPI - Prof. Mariano da Silva Neto: contexto empírico da pesquisa; instrumentos, técnicas e procedimentos de produção dos dados da pesquisa; questionário semiestruturado da construção do perfil formativo ao perfil autobiográfico; memorial: técnica para a tessitura das narrativas de formação; procedimentos de organização e da análise interpretativa dos dados.

Na quarta seção, apresento a primeira categoria empírica e as unidades de análise referentes às narrativas das discentes interlocutoras deste estudo. Esta seção, intitulada narrativas da história da formação, está dividido em três unidades de análise denominadas: história da formação desde a educação infantil ao ensino médio; motivos da escolha do curso de formação em Pedagogia e a tomada de decisão; desafios e descobertas que marcaram o início da formação docente.

Na quinta seção, denominada: caracterização dos estágios curriculares supervisionados e a construção dos saberes docentes, pertencentes à segunda categoria empírica, descrevo as unidades de análises: estágio curricular supervisionado em planejamento e gestão da educação: espaços escolares e não escolares; estágio curricular supervisionado na educação infantil; estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental.


Na sexta seção, demarco a terceira categoria empírica, intitulada: Enredos traçados sobre a produção dos saberes docentes. Constitui-se das seguintes unidades de análise: O entrecruzar dos estágios e disciplinas do curso de Pedagogia na produção dos saberes da

profissão docente; a cultura da escola e a vivência nos diferentes contextos da formação docente; experiências vivenciadas como discente/docente na trajetória da formação inicial de professores.

Sob o título Conclusão, trago, nesta seção, as constatações, contribuições e recomendações, bem como as possibilidades de aprofundamento de estudos sobre esta temática. Nesta etapa final apresento os resultados da pesquisa a partir dos objetivos e reflexões propostas ao longo desta produção, focando de modo específico no objeto do estudo. Registro o entendimento de que o estágio curricular supervisionado é um campo vasto de possibilidades de construção e (re)construção dos saberes docentes. Identifico saberes da profissão docente construídos no decorrer da formação inicial de professores, os quais sintetizo a partir de minha compreensão e das diferentes tipologias. Constato a construção de saberes à proporção que as discentes estagiárias adentravam em diferentes contextos onde os estágios aconteciam, falo de: saberes afetivos, saberes culturais, saberes contextualizados, saberes sociais, saberes profissionais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes experienciais e saberes pedagógicos.

Recomendo, como encerramento desta introdução, que é necessário repensar as relações presentes nos diferentes espaços educativos de atuação desse futuro profissional, haja vista que o pedagogo tem, no contexto atual, um leque de opções para atuar no mercado de trabalho e o Curso de Pedagogia ainda não consegue abarcar, concretamente, essas dimensões, sobremaneira na articulação teórica/prática do conhecimento no âmbito dos estágios, nos espaços não escolares.





## *2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: abordagens conceituais, teóricas e os desafios do contexto contemporâneo*

*Esta segunda seção centra-se nas abordagens conceituais, teóricas e os desafios do contexto contemporâneo da formação de professores, as tendências atuais da formação inicial de professores, discussões conceituais sobre saberes docentes e tipologias de saberes; concepções de estágio curricular supervisionado na formação de professores e, por fim, os aspectos legais que norteiam o estágio curricular supervisionado e o estágio no Curso de Pedagogia da UFPI.*

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: abordagens conceituais, teóricas e os desafios do contexto contemporâneo**

O homem, por definição, é o ser que se propõe por finalidade a criação da realidade em que deseja existir. Conjuntamente com a transformação do mundo, transforma-se a sua própria realidade, de tal sorte que novos fins vão sendo propostos pela consciência, num processo sem término. O homem se define como o ser capaz de projetar o seu ser, de conceber por finalidade o que quer ser. É, pois, o existente que se faz a si próprio (VIEIRA PINTO, 1969, p. 281).

A fertilidade de interpretações subjacentes à citação de Vieira Pinto abre um leque para iniciar breve discussão sobre a formação. *A posteriori*, falar de formação é pensar em quem vai passar por esse processo e/ou quem quer ser formado. O fato é que dentro da escala zoológica a referência recai sobre o ser humano. O homem por natureza é o ser que produz conhecimentos e dessa forma compreende o mundo que o cerca não somente para se comunicar, mas, sobretudo para sua sobrevivência que ultrapassa o campo do individual para o campo da coletividade.

Enunciamos a partir do discurso de Vieira Pinto (1969), presente na epígrafe, que o homem não é passivo, pelo contrário, caracteriza-se como um ser capaz de criar e recriar ante as coisas concretas, e, por essa razão, engendra saberes, ainda que sejam para manter sua sobrevivência. Nesse sentido sempre encontrará saídas para não se descobrir privado de transformar sua realidade, e ao produzir saberes constrói seu mundo, mundo mental e mundo material.

Com base nessa perspectiva, distanciamo-nos de uma abordagem epistemológica analítica tendo em vista que consideramos o homem um ser histórico que constrói e reconstrói história tornando-se um agente transformador de sua realidade, conquistando espaços para o desenvolvimento de seu conhecimento e tudo isso ocorre graças a um processo formativo em que as circunstâncias da vida vão submetendo-o a uma condição de devir.

Etimologicamente, o conceito de formação deriva da palavra latina “formatio”. Trata-se da ação e do efeito de formar ou de se formar, ou seja, dar forma a/constituir algo ou, tratando-se de duas ou mais pessoas ou coisas, compor o todo do qual são partes.

Falar, contudo, sobre formação remete inicialmente buscar algumas concepções pessoais a respeito do conceito de formação, vivenciadas ao longo da nossa trajetória formativa, sem adentrarmos a análises mais profundas dessa caminhada. A ideia que construímos é que se trata de um processo evolutivo que se dá em diferentes espaços e tempos. É a passagem do ente de uma condição a outra, ou seja, comunicando-nos com realidades exteriores a nossas ocorrências subjetivas. Pode ser impulsionada pela vontade própria e/ou de fatores externos. É a quebra das “lentes-cor-de-rosa”, basta abriremos os olhos e dar-nos conta de que estamos cercados de coisas. É a busca que nos dimensiona para outras realidades e circunstâncias, é olhar a realidade sob novas perspectivas. Parafraseando, pois, a epígrafe que abre a presente seção, dizemos que a trajetória do seu ser individual de saber o que quer, e para onde vai, fazendo a si próprio construindo enunciados que lhe são peculiares.

No tocante a essas discussões entre formação geral, ou seja, atividades desenvolvidas fora do âmbito do sistema formal, e formação específica (escolar) que acontece na sociedade quer seja por vontade própria e/ou conduzidas por outros, comungamos com as discussões já tecidas, no que se trata de uma prática educativa<sup>4</sup> como um fenômeno social e universal, sendo uma atividade presente em todas as sociedades.

Com base nessa perspectiva, o processo de formação é contínuo e, portanto, indissociável de uma concepção inacabada do ser humano que se encontra sujeito, desde que nasce, à obrigação de aprender e em que a educação é compreendida como uma produção de si, por si, o que implica dizer:

Aprender para se construir, segundo um triplo processo de hominização (tornar-se homem) de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, da qual se partilham os valores e em que se ocupa um lugar). Aprender para viver com outros homens com os quais se partilha o mundo (CHARLOT, 2000, p. 60).

Tudo isso se coaduna em uma trajetória marcada por fases e momentos nos quais a dimensão social imbricada por orientações sociais, econômicas, políticas, pessoais, familiares atuam ora como influências absolutas, mas também como facilitadores do processo formação.

---

<sup>4</sup> Tomamos como definição de prática educativa a concepção postulada por Libâneo (1994, p. 16) que define: A prática educativa como um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais, políticas da coletividade.

Desse modo, a apropriação do conceito de formação tem merecido destaque, sobretudo no tocante ao campo educacional, associando-se geralmente, à formação dos professores. No entanto devemos ter um olhar analítico-reflexivo quanto ao uso do termo, dada sua complexidade e as diferentes perspectivas epistemológicas e teóricas que a embasam. A compreensão do conceito de formação e a análise de importantes elementos conceituais e princípios formadores da profissão docente são pressupostos centrais para entender o processo de formação no qual os professores estão envolvidos.

O que é formação? García (1999) nos apresenta algumas considerações sobre o conceito de formação e destaca que assim como muitos outros conceitos da nossa área de conhecimento, esse também é suscetível de múltiplas perspectivas. O autor analisa algumas definições que têm se apresentado em relação ao conceito em questão, destacando que a maioria associa formação ao de desenvolvimento profissional. Inicialmente aponta as concepções de Zabalza (1999), destacando que formação resulta de um processo de desenvolvimento que o indivíduo perfaz para atingir um estado de plenitude pessoal. Na sequência, refere-se a González Soto (1989), ao elencar que a formação diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural, e por fim traz as contribuições de Ferry (1991), ao destacar que a formação é um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio sujeito procura.

Ao recorrermos os enunciados dos três autores apresentados por García (1999), acreditamos que a formação, de fato, está imbricada do componente desenvolvimento profissional resultante de atividade educacional organizada, sistemática, desenvolvida, que serve como dispositivo para a integração dos conhecimentos referentes ao currículo, à escola, ao ensino e aos professores, à comunidade escolar, mas também de uma formação que visa ao desenvolvimento pessoal que denota uma proposta geral fora do sistema educacional, consubstanciado numa aprendizagem ao longo da vida. Conforme o exposto é recorrente no discurso desse processo a presença marcante de um componente pessoal imbricado em valores que dimensionam a realidade e que contribuem para a consecução de um projeto humanizador.

Na concepção de García (1999), o componente pessoal da formação isenta-nos de pensar que esta se realiza unicamente de forma autônoma. Chama-nos atenção para o entendimento de formação não como treino, defendendo-a como princípio que os sujeitos adultos devem assumir para o processo da sua própria formação a partir das representações e competências que já possuem. É fundamental, para tanto, o envolvimento comprometido dos sujeitos no espaço formativo/educativo.

De acordo com esse autor, em virtude de outras concepções que entremeiam o conceito de formação, os pesquisadores têm apontado para a necessidade de se desenvolver uma teoria da formação, conforme existe para a educação e para o ensino e a aprendizagem, dentre outras. E uma possível garantia, a esse respeito, reside no esforço teórico de que a teoria da formação precisa tornar claros pressupostos antropológicos da formação, assim como especificar o caminho que o homem deve percorrer no processo de tornar-se ‘homem’, indicando a maneira possível de conduzi-lo no empreendimento através de estilo metódico, com um planejamento definido. Essa discussão é corroborada em Fullat (1994, p. 36), ao enunciar que “formação provém de forma e assinala a ação de dar forma, de configurar, [...] com o passar do tempo procurou-se enriquecer o significado de formação em distintas direções conceituais”.

Partindo dessa perspectiva, García (1999) nos apresenta quatro teorias da formação propostas por Menze (1980), as quais outros autores já fizeram referência. Desse ponto de vista, consideramos que o autor identifica, em primeiro lugar, uma Teoria denominada teoria da formação formal, preocupada na apreensão do conhecimento, sobretudo nos aspectos cognitivos que entende a estruturação do conhecimento do indivíduo através de conteúdos que o tornem capazes de aprender a aprender. Acrescenta, nesse sentido, que a formação se destina ao desenvolvimento das faculdades psíquicas dos sujeitos e dos seus processos intelectuais. Uma segunda identificação diz respeito à Teoria da formação categorial, que por sua vez se dá num processo dialético através de três etapas de reflexão. A primeira se situa no campo intuitivo e prático do fenômeno; a segunda etapa seria o distanciamento fora da realidade empírica e como última etapa a compreensão do sentido das coisas. O que elevaria um nível mais no campo da conceitualização do fenômeno. Nesta teoria, o realce é para o fato de que cada disciplina dá ao sujeito não apenas conhecimentos específicos, mas também códigos e uma linguagem que lhe permite explicar e compreender a realidade, assim como algumas estruturas sólidas de pensamento e de desenvolvimento cognitivo. Uma terceira teoria denominada de Teoria dialogística da formação, que empreende aspectos não somente do conhecimento do campo específico, mas amplia o nível de compreensão do sujeito para que compreenda a realidade num processo de autorrealização pessoal, garantindo a sua liberdade como pessoa. E, a quarta, que recebe a denominação de “Teoria da formação técnica, que procura responder a situação da sociedade real, alheando-se ao humanismo e defendendo que através da formação o indivíduo aprende continuamente” (GARCÍA, 1999, p. 21).

A teorização que se dá no tocante a cada uma dessas definições não se consubstancia enquanto um referencial único, haja vista que a discussão sobre formação perpassa por diferentes nuances do ser e que se fazem presentes no campo antropológico, ontológico

gnosiológico e, por essa razão, ainda se apresenta em aberto, como um fenômeno com redução de conceitualizações e sem comunhão de ideias em relação às dimensões e teorias mais relevantes para sua análise (GARCÍA, 1999). No entanto, se envidarmos uma análise-reflexiva da teoria, certamente andaremos com mais lucidez nos vales da prática cotidiana. Vendo, pois, o panorama de uma certa altitude, saberemos distinguir os melhores caminhos e atalhos (PERISSÉ, 2008).

A evolução conceitual e teórica, no devir, dentro do aspecto evolutivo de uma teoria abre possibilidades para compreendermos o alcance e as limitações de diferentes conceitualizações para a formação. É certo que a formação na sociedade contemporânea tornou-se um imperativo para a pessoa humana, haja vista a influência de diferentes fatores, dentre eles o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico, e a internacionalização da economia, que no mundo globalizado se encontra em efervescência. O que comporta mencionar, de acordo com García (1999), o dispositivo da interformação, um dos três tipos de formação<sup>5</sup> apresentada por Debesse (1982), mediante a qual os professores podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A interformação docente caracteriza o processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, seja no período de formação inicial para aqueles que atuarão como futuros professores, seja ao longo da trajetória profissional. Esse tipo de formação é campo privilegiado para o trabalho em equipe em que os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidade e competências profissionais subentendem os pares interagindo, focando interesses e necessidades comuns, indicando a natureza social da formação (GARCÍA, 1999).

Não obstante a referência expressa pelo autor em tela, compreendemos interformação e a autoformação como processos formativos correlacionados. A autoformação por ser um processo de transformação interna, em que o único responsável por este movimento é o próprio professor. Fatores externos como qualificação, status e mercado de trabalho podem influenciar nesta tomada de consciência e, nesse particular, vai à busca dos saberes a ela pertinentes. Estes processos estão intimamente interligados entre si e consubstanciam princípios de uma formação

---

<sup>5</sup>Debesse (1982) distingue a formação em três formas: a autoformação, formação independente, na qual o sujeito organiza a sua própria formação; a heteroformação, a partir de “fora” é organizada a formação do sujeito e a interformação, formação a partir da troca de conhecimentos e saberes entre os profissionais. Assim, podemos perceber as diferentes formas em que se pode dar a formação de professores.

crítica e reflexiva. Nóvoa (1992) sai nessa defesa de que é fundamental que os professores busquem a autoformação como um processo contínuo e de desenvolvimento profissional.

Nesta caminhada são visíveis as diferentes concepções de formação de professores que permeiam o cenário educacional. O objeto “formação de professores” vem sendo um dos temas mais abrangentes e complexos da educação e pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas conceituais que caracterizam a multiplicidade teórica associada a essa discussão, subjacente a essas concepções, percebemos que as pessoas que exercem a docência, que assumem o ensino como profissão, precisam desenvolver habilidades, competências, destrezas peculiares e necessárias ao desenvolvimento da profissão.

Dentre os conceitos expressos por García (1999, p. 22) destacamos inicialmente a referência feita a Rodríguez Diéguez (1980), que concebe a formação de professores como o ensino profissionalizante para o ensino. Como se vê, existe um componente técnico e instrumental que se expressa ao falar de ensino profissionizante. O referido termo remete às características técnicas do ofício de ensinar, de modo que a carreira vai exigir muito mais que competências técnicas. A discussão teórica que almeja se dá no âmbito da profissionalização que emerge como uma luta a favor da autonomia profissional, que se opõe à proletarização que a carreira docente sofreu nas últimas décadas do século XX.

É bem verdade, nesta acepção, que o desafio de ensinar, cada vez mais complexo, incorre nas mãos do professor, dando maior visibilidade às lacunas existentes na formação, tornando mais intensa a necessidade de uma formação holística, que integre a visão do todo, superando assim a visão fragmentada que tem predominado no âmbito dessa discussão. A recomendação é que o professor, nessa visão, deve buscar uma ação sistêmica, deve ser crítico, reflexivo. A formação necessita ser transformadora de forma que possibilite o exercício da autonomia, a construção de conhecimentos por parte de professores e conseqüentemente dos alunos (BEHRENS, 2003).

Um segundo conceito citado por García (1999, p. 22), neste caso, apoiado em Ferry (1991), é o que concebe a formação como “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Para o autor referendado a formação de professores diferencia-se de outras atividades de formação em três dimensões distintas: inicialmente trata-se de uma formação dupla, aliada entre formação acadêmica e pedagógica; seguida de um tipo de formação profissional; e, em terceiro lugar, a formação de professores é uma formação de formadores, o que influencia a necessária correlativização entre a formação de professores e sua prática profissional. Nesse sentido o conceito de formação postulado pelo autor inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que se faz necessário

considerar outras concepções declaradamente técnicas. O conceito de formação coaduna a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Com base nessa perspectiva, é o indivíduo, a pessoa, o responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos, não implicando com isso, que a formação seja necessariamente autônoma.

Enunciamos, ainda, que a formação é uma caminhada que pertence ao próprio sujeito e se consubstancia num processo de ser: as histórias de vida e experiências, o passado, e o presente num processo de ir sendo. É uma conquista feita com a colaboração de diferentes sujeitos concretos num espaço tempo/histórico, mas depende sempre de um trabalho pessoal. Com base nesse entendimento é mister destacar que ninguém forma ninguém, depende de um desejo muito pessoal e as vezes circunstancial.

No lastro discursivo e compreensivo dessas conceitualizações, recorreremos mais uma vez aos estudos de García (1999), ao comungar com o pensamento de outros estudiosos, a exemplo de Nóvoa (1992, 1995), Contreras (2002) dentre outros que consideram a formação de professores como uma preparação, emancipação e autonomia profissional docente, dando-lhes condições de refletirem criticamente sobre o ensino para que os alunos tenham aprendizagens significativas e desenvolvam, a partir de um trabalho coletivo, ações inovadoras, com vista a um projeto educativo participativo e democrático.

Agregamos, também, que o conceito de formação parte da ideia do professor como pessoa. Nesse horizonte são consentâneos e significativos os enunciados de Goodson (1992) e Nóvoa (1992), ao enfatizarem estudos sobre a vida dos professores e sobre o sentido que imprimem ao seu trabalho. As pesquisas que defendem essa ideia aglutinam, também, as expressões de desenvolvimento e aprendizagem de adultos; ciclo de vida dos docentes; preocupações dos professores e motivação docente.

Esses autores defendem a imagem do professor como um sujeito reflexivo e inovador. Essa concepção para a formação de professores, quer seja entre os futuros professores, quer seja entre os que já atuam como docentes, traduz o pensamento dessa nova racionalidade. A construção do projeto educativo da instituição a partir do seu contexto é fundamental e passa a ser referência para os futuros professores. Uma escola que se pensa hoje, necessariamente, projeta-se para o futuro, conforme defende Alarcão (2001), levando em consideração que a reflexão e o trabalho coletivo poderão atender as demandas do mundo contemporâneo. O trabalho em equipe emancipa, pois envolve os sujeitos numa construção em que todos são atores e autores.

Trata-se de um projeto emancipador de mudança social e institucional apresentado por Ghedin (2005), diante do entendimento de que “a reflexão sistemática sobre o fazer educativo



[...] possa passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos” (p. 48). É a grande alternativa da educação, que aprofunda e expõe suas considerações acerca da reflexão para além do aperfeiçoamento profissional, considerando que a reflexão deve ser vista como “instauradora do ser” (p. 144).

E, ainda, sem desconsiderar a atual revolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, ou seja, da sociedade do conhecimento, o fato é que esses fatores mudaram as formas de pensar e produzir dos indivíduos. As mudanças passam a exigir novas habilidades e competências. A partir dessas perspectivas a formação surge como um instrumento alavancador para contribuir com esse processo de democratização ao acesso dos indivíduos à cultura, à informação e ao trabalho.

No campo educacional emergem paradigmas<sup>6</sup> de formação que se expressam diante dos desafios postos à educação das novas gerações. São paradigmas que rompem com uma visão fragmentada do conhecimento, “[...] reconhecem a interdependência existente entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o ambiente geral, resgatam a visão de contexto, não separam o indivíduo do mundo [...] proposta que considera a percepção de mundo holística, global, sistêmica [...]” (MORAES, 1997, p. 17).

Certamente se comungarmos com a ideia de que os cidadãos devem se tornar autônomos e que sua educação deve pautar-se nos princípios de autonomia, de solidariedade, de fraternidade e cooperação, se desejamos formar indivíduos “intelectual e humanamente competentes e bem formados, capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir teorias, discutir hipóteses, confrontá-las com o real, formar seres em condições de influenciar na construção de uma ciência no futuro ou participar dela” (MORAES, 1997, p. 200), neste caso, é fundamental que somente um paradigma de formação antagônico aos anteriores seja capaz de formar esse cidadão com as prerrogativas descritas.

Nesse contexto de discussões, a compreensão que emerge é que a formação de professores seja fundamentada numa pedagogia reflexiva que envolva um pensamento mais

---

<sup>6</sup>**Paradigma** (do latim tardio paradigma, do grego παράδειγμα, derivado de παραδείκνυμι «mostrar, apresentar, confrontare») é um conceito das ciências e da epistemologia (a teoria do conhecimento) que define um exemplo típico ou modelo de algo. É a representação de um padrão a ser seguido. É um pressuposto filosófico, matriz, ou seja, uma teoria, um conhecimento que origina o estudo de um campo científico; uma realização científica com métodos e valores que são concebidos como modelo; uma referência inicial como base de modelo para estudos e pesquisas. Thomas Kuhn (1922-1996), físico célebre por suas contribuições à história e filosofia da ciência em especial do processo que leva à evolução do desenvolvimento científico, designou como paradigmas as realizações científicas que geram modelos que, por períodos mais ou menos longos e de modo mais ou menos explícito, orientam o desenvolvimento posterior das pesquisas exclusivamente na busca da solução para os problemas por elas suscitados.

complexo, oposto à linearidade, ao reducionismo ao conhecimento fragmentado, substancialmente que respeite a multidimensionalidade do real, que abarque os aspectos sociais, históricos, ecológicos, que, como reforça a referida autora, que busque a totalidade, as interações, a integração para o encontro de soluções para os problemas e desafios apresentados cotidianamente.

## **2.1 Formação inicial de professores: tendências atuais**

A categoria formação inicial de professores, aqui apresentada, foi sendo tecida a partir da configuração do contexto contemporâneo que evidencia tendências, concepções e políticas, que foram se instalando a partir de racionalidades impressas no contexto da história da educação brasileira, ou seja, parte do debate no entorno da formação docente no Brasil embora não se faça um resgate histórico dessa trajetória.

É visível que o desenvolvimento das profissões tem ocorrido, sobretudo, no contexto moderno e contemporâneo, a partir da formação inicial e das pós-graduações nas diferentes áreas do saber. Nesse sentido, alimentar a inteligência através do conhecimento torna-se uma das mais elevadas e dignas atividades do professor, advém também da necessidade da sociedade para atender as demandas sociais, econômicas, políticas, tecnológicas dentre outras questões, o que nos faz concordar com as afirmações de García (2009, p. 13): “As condições sociais estão em constante mudança e cada vez mais se pede às pessoas que saibam combinar competência com capacidade de inovação”, ou seja, é mister que saibamos administrar diferentes saberes no cenário da prática docente.

Nesse contexto de mudanças, o limiar dos anos 1990 do século XX passou então a ser palco dessas tendências na formação do professor. Depois de tantas décadas em que a formação do professor esteve concebida na condição de ser o professor um conhecedor da matéria e transmissor de conhecimentos; um distinto planejador e executor de tarefas; um técnico competente e com responsabilidade política para transformação social das camadas populares. Entretanto, o professor nos anos 1990 vislumbrou-se como profissional reflexivo, aliando o trabalho docente às atividades de ensino e pesquisa.

No âmbito das questões legais, as políticas de formação de professores demarcam uma intensa discussão sobre as normas nacionais. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394/96, imprime a necessidade de repensar a formação de professores no Brasil. O que provocou mudanças nos currículos da formação docente, que tiveram que se adequar aos parâmetros legais, principalmente a partir do que foi descrito no Art. 61, inciso I

“a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (BRASIL, 1996). A Lei em discussão acena para uma formação de professores vinculada a um fazer pedagógico com realidades mais precisas e com vistas a um processo de profissionalização, conforme expressa no Art. 67, parágrafo 1º, ao considerar “[...] a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996), aspecto que denota certa valorização da docência nesse novo contexto.

Em consonância com os marcos normativos dispostos na LDB 9394/96 e outros dispositivos legais, o Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), fundamentado em uma lista de Pareceres instituiu a Resolução n. 01/2002 (CNE, 2002), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e mais recentemente instituiu a Resolução CNE/ n. 02 de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O mais recente documento considerou a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

De acordo com o parecer CNE/CP 01/2002, a proposta das Diretrizes Nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira buscou construir sintonia com os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que em seu Parágrafo único do Art. 5º, que trata do projeto pedagógico de cada curso, destaca que a “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2001).

Esses discursos se ampliam no âmbito legal, se atentarmos especificamente para os princípios presentes: a) no parágrafo 3º da Resolução CNE/CP n. 01/2002<sup>7</sup>; b) na resolução

---

<sup>7</sup>Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia; c) no parágrafo 5º da Resolução CNE/ n. 02 de 1º de julho de 2015 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, veremos que nas dimensões que abrangem os princípios norteadores da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (CNE/CP n. 02 /2015), figura-se um novo olhar para a formação.

Esse novo olhar sai do foco da concepção da construção de um professor com habilidades e competências influenciadas pelo desenvolvimento do capitalismo da contemporaneidade e se encaminhando pelos pressupostos formativos defendidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ANFOPE e pelos sujeitos envolvidos nas lutas e campanhas por uma educação pautada em bases teoricamente sólidas, e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social. Tudo isso pode ser constatado nos princípios descritos consolidados nos seguintes incisos da Resolução CNE/ n. 02 de 1º de julho de 2015:

- I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;
- III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;
- IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;
- V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente,

---

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá- los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2015).

Concordando com Ghedin (2005), provavelmente os resultados dessas mudanças não ocorrem de modo alargado, resultam de lutas à proporção que rompem com verdades absolutas, paradigmas tradicionais que impulsiona mudanças, provocando um processo formativo em que o professor se assume como sujeito de sua história. Essa perspectiva conduz-nos a uma formação de professores que precisa considerar o compromisso histórico com a educação e com a profissão docente. Cabe ainda a defesa de que a noção de competências saia da centralidade, ao ser definida como concepção nuclear e norteadora de orientação para os cursos de formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2004).

Essas novas abordagens que dimensionam a formação de um professor-pesquisador e um professor reflexivo, em âmbito mundial e/ou nacional, consolidam a compreensão de um paradigma cujos sujeitos sejam ativos e capazes de refletir sobre sua ação pedagógica, articulando-a às atividades de pesquisas. Na concepção de Pimenta (2002, p. 22) esta é uma tendência significativa no contexto da educação e formação de professores, pois leva em conta “[...] a valorização dos processos de produção dos saberes docentes a partir da prática e situa a pesquisa como um instrumento de formação em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada [...]”.

O pensamento de Pimenta (2002) também é comungando por Azevedo (2008, p. 45), ao postular que, nesse novo paradigma, “o professor ao refletir sobre sua prática, converte-se em um pesquisador que produz conhecimentos e colabora para que outros conhecimentos sejam produzidos”. Essas discussões fomentam o papel do professor pesquisador, seguido do professor pesquisador reflexivo. Por conseguinte, constituem-se também como pressupostos para os objetivos dos cursos de formação de professores.

No âmbito desta discussão é fundamental no processo de formação do professor pesquisador atentar para a necessidade de vincular o processo de formação de professores ao

desenvolvimento organizacional da escola para que os problemas e as referências do meio sejam os contextos de aprendizagens desses sujeitos em formação. Assim, a formação profissional precisa ser encarada como uma atividade individual e coletiva (GARCÍA, 1999).

Ramalho, Núñez e Gauthier (2004, p. 97-98) intensificam o debate sobre a formação de professores e postulam que uma formação pautada nos pressupostos teóricos desse novo paradigma<sup>8</sup> passa a compreender o professor como

Sujeito ativo e autônomo de sua prática. Nessa perspectiva, os professores constroem seus saberes, competências e sua identidade profissional num processo complexo, a partir de suas experiências, necessidades, interesses balizados pelo contexto institucional no qual desenvolve seu trabalho.

Com base nessa concepção destacamos acerca da importância, a exemplo dos autores mencionados, de ampliar, através dos estudos no campo teórico-prático, uma formação que reconheça a representatividade da realidade laboral, histórica, cultural e social da prática formativa de cada agência formadora, nesse sentido, “[...] fica muito visível que estejam onde estiverem as preocupações com as formas de [...] ensinar a ensinar, aprender a aprender e de ser um professor como profissional, neste novo século, é uma questão por demais desafiadora [...]” (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 98).

O campo dessas discussões encontra-se, também, pautado no pensamento de Imbernón (2006, p. 39), que assim destaca sobre a formação e sua finalidade:

Dotar o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nessa linha, o eixo fundamental do currículo de formação dos professores é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social da docência.

As proposições do autor em questão suplantam uma visão tecnicista da formação de professor. Nessa linha de discussão que ora se apresenta, a formação requer uma organização mais holística que oportunize a capacidade de análise, reflexão sobre a prática, construção de saberes de acordo com a realidade social em que cada contexto educativo exigir, respeitando as singularidades e individualidades dos sujeitos.

---

<sup>8</sup>Paradigma emergente que traz uma compreensão do mundo mais holística, global, sistêmica; que enfatiza o todo em vez das partes. Apresenta uma visão ecológica que reconhece a interconectividade, a interdependência e a interatividade de todos os fenômenos da natureza e o perfeito entrosamento entre os indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. (MORAES, 1997, p. 135)

Imersos nessas discussões sobre a formação inicial de professores, destacamos mais uma vez o pensamento de Imbernón (2006, p. 60) no tocante aos saberes da profissão, comungando a ideia de que essa formação deve evitar a imagem do modelo profissional assistencialista e voluntarista, o que supõe a necessidade de dotar o futuro docente de uma “bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, de forma a dotá-lo de capacidade de assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade. Nesse sentido, a prática educativa perpassa os muros da escola e passa a ser vista numa dimensão macro, importando, contudo, que esse profissional possa percebê-la e vivenciá-la como uma prática social, tendo a capacidade de analisar contextos preñes de ideologias que possam suplantar uma classe em favor de outra.

Isto posto, “não se trata de aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos da profissão, porque se realizam determinadas ações, adotam-se algumas atitudes concretas, quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo (IMBERNÓN, 2006, p. 65).

Esse debate surge com força, fomentando discussões que defendem que a formação do professor não pode ser pensada, desvinculada do espaço educativo. E que a formação inicial, dada sua natureza, possui um tempo determinado para acontecer, precisa ser aproveitada de maneira integral para que os objetivos possam ser alcançados pelos futuros professores. Na opinião de Gatti (2010), a formação de professores profissionais para a educação básica tem que se dá a partir da função social própria à escolarização, de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários, selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, principalmente por se tratar de formação para o trabalho educativo com crianças e adolescentes. Nesse sentido, o futuro professor traz consigo saberes que lhes são próprios, como aluno, do que é ser professor e, quando se depara com a formação inicial, tem a oportunidade de reconhecer suas concepções, invariavelmente, estruturando-as.

Aqui nos colocamos na defesa desses pontos, visto que no nosso entendimento funciona como molas propulsoras da construção de saberes da profissão docente. Não há mais como concebermos a formação de professores desvinculada desses diferentes espaços formativos e conforme já defendido por Gatti (2010), urge que repensemos a formação de professores vinculada ao espaço educativo como uma dimensão social fundamental na vida dos cidadãos.

## 2.2 Saberes Docentes: discussões conceituais e tipologias de saberes

Discussões sobre saberes docentes e formação de professores referem-se a temas que ganharam impulso e aparecem na literatura educacional desde o final do século XX e início do século XXI e emergem com o objetivo de revelar os saberes implícitos e explícitos na prática docente. A valorização desses saberes na formação docente consubstancia a importância que tem essa formação, tendo em vista o desenvolvimento profissional e organizacional da profissão em questão.

Recorremos, a priori, às concepções de Fiorentini, Souza e Melo (2011), por se aproximarem mais do conceito de saberes que também comungamos. Para esses autores os textos em educação geralmente usam os termos conhecimento e saber sem distinção de significado. Reconhecem que nem mesmo os filósofos possuem uma posição clara sobre a diferenciação de significado desses termos. Assumem a postura de fazer uso de ambos os termos sem estabelecerem uma diferenciação rígida, quando muito, assumem o compromisso em diferenciá-las, como, assim, registramos:

O “conhecimento” aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia. O “saber”, por outro lado, representaria o modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação (p. 312).

Ao situar tais concepções presentes nas diferenciações estabelecidas pelos teóricos em relação à formação docente, partilhamos da ideia de que ambos os termos são de igual valor no processo de construção e significação dos saberes docentes no cotidiano da escola. O conceito epistêmico “saber” imprime-se nesse contexto com um novo enfoque histórico-epistemológico, considerando a complexidade do devir docente. O saber, produto da operação de tratamento do conhecimento, que na atuação do docente torna-se saber, rompe com velhos paradigmas posto que é nesse contexto que os professores constroem e reconstróem diferentes saberes na interação com os pares, com outras culturas no ambiente escolar.

É importante pontuar, no entanto, que para o saber docente se constituir nesta relação e passe a ter visibilidade, como postula Fiorentini (2006, p. 135), é necessário que concretamente os professores e profissionais da educação, de um modo geral, se envolvam profundamente nas práticas cotidianas “para perceber nelas (ou extrair delas) o diferente, a possibilidade de ruptura com o estabelecido, com as verdades cristalizadas pela tradição



pedagógica”, mas não basta promover apenas discussões e reflexões acerca dos dilemas e das experiências vivenciados na dimensão das práticas docentes, restringindo-se a uma compreensão generalista do processo educacional.

Conforme Campelo (2001, p. 5), estudos sobre as questões dos saberes pretendem contribuir, dentre outros aspectos, para “[...] formar professores para desenvolverem um ensino, a cada dia, mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam a sua vida e o seu trabalho”.

Nunes (2001) analisando alguns estudos sobre a questão dos saberes docentes e a formação dos professores, identificou como se encontra este campo de pesquisa na realidade brasileira. Salientou que ainda pode ser considerada uma área um tanto nova, carente de estudos empíricos que possam responder algumas questões, dentre elas se existe um “conhecimento de base” a ser considerado na formação do professor. Como é constituído o saber da experiência, se ele tem uma maior “relevância” sobre os demais saberes.

No tocante à formação inicial de professor, o discente deve aproximar-se da realidade da escola, da sala de aula, assim como de outros espaços escolares e não escolares públicas e privadas para que o processo de construção desses saberes sejam ampliados. A resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e de acordo com o Art. 2º, traz a seguinte explicação:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 3).

Esses enunciados prescritos na resolução em discussão deixam claro nas suas diretrizes as áreas de abrangência do curso de Pedagogia, ampliando dessa forma os campos de atuação em que o pedagogo pode atuar. Nesse sentido, e ainda de acordo com a concepção de docência expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LBD-9394/96 e dos debates e produções da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a docência é compreendida como ação educativa que perpassa os espaços da sala de aula.

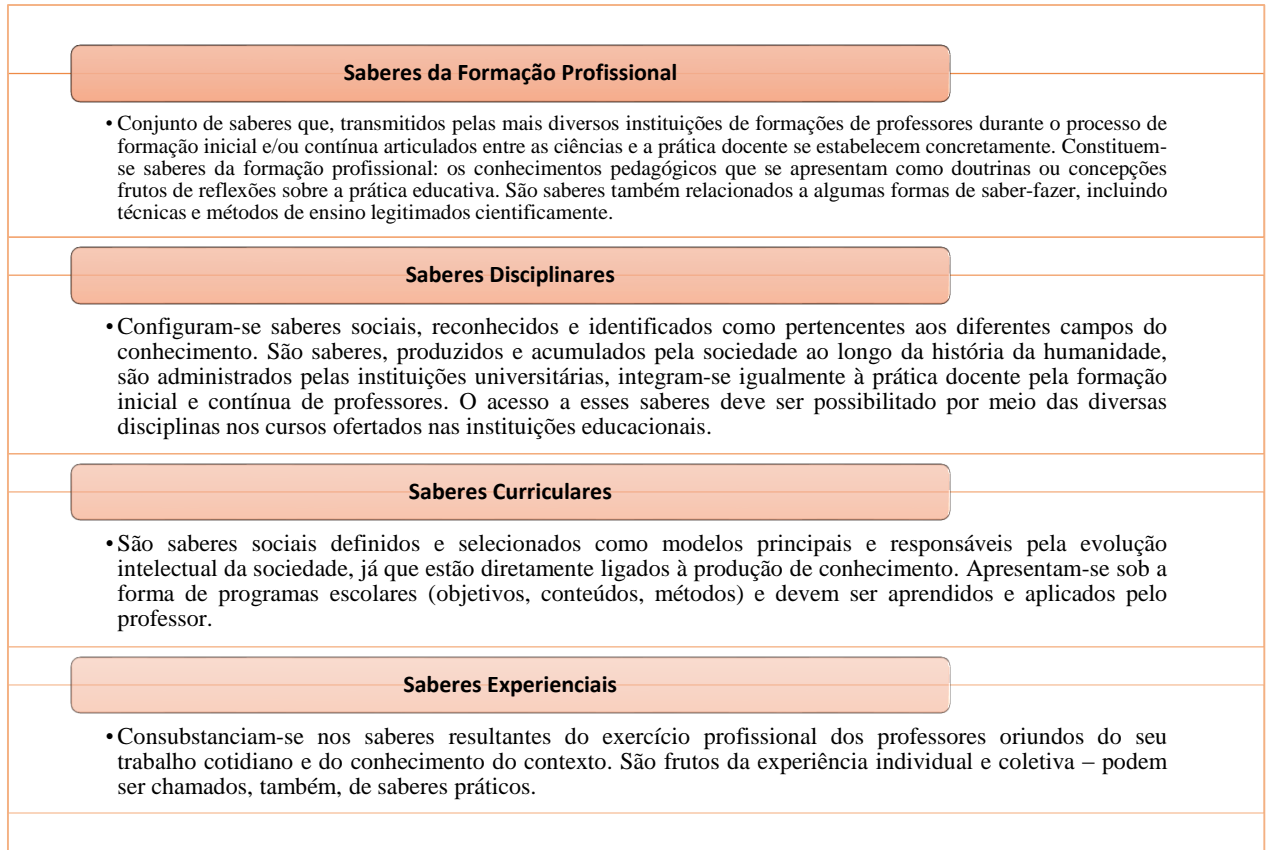
As atividades envolvem, também, a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando diversas ações e atribuições para os pedagogos. Dessa forma, a constituição dos saberes envolve diferentes contextos da formação, oportunizando aos discentes exercitar a reflexão sobre a prática pedagógica que se efetiva nesse lócus de formação.

Essa reflexão, dentre outros fatores, deve proporcionar a construção de conhecimentos e de saberes essenciais e indispensáveis a sua formação e profissionalização docente.

Segundo Tardif (2002), o conjunto de saberes profissionais dos professores, nomeado como epistemologia da prática profissional, resulta no conjunto dos saberes utilizados por esses profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. O autor dá ao termo *saber* um sentido que articula os conhecimentos, as competências, as habilidades, destrezas, as atitudes e outros ao que poderíamos chamar de saber, saber-fazer, saber-ser, saber conviver. Para esse autor, a epistemologia da prática profissional visa compreender a natureza desses saberes, tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. Esses saberes profissionais são “[...] temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados” (p. 262- 264). Ainda com Tardif, dizemos que os saberes são adquiridos através do tempo, nas mais diversas situações: advêm da história de vida dos professores, de conhecimentos, crenças, e representações antes mesmo de começarem a trabalhar, são utilizados e se desenvolvem no âmbito da carreira.

Nesse sentido, conforme postula Tardif (2002), o professor faz uso de sua cultura pessoal, além de buscar apoio nos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos da formação profissional, assim como na experiência de certos professores. São saberes “[...] personalizados, apropriados, incorporados, subjetivados e situados” (p. 264-266), são saberes construídos e utilizados em uma situação de trabalho particular do professor. É a partir desse contexto que se explica porque são variados e heterogêneos, resultantes de um repertório de conhecimentos unificados, ecléticos e sincréticos, condições que possibilitam a articulação no conjunto e na complexidade do processo ensino e aprendizagem, em função dos vários objetivos a serem atingidos.

Assim concebidos e compreendidos, registramos a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente, destacados por Tardif (2002), a saber: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.



**Figura 1** – Tipologia de saberes docentes de acordo com Tardif (2002)

Fonte: Organizada pela pesquisadora (2015)



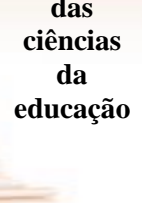
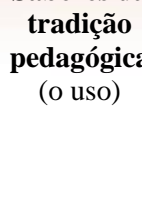
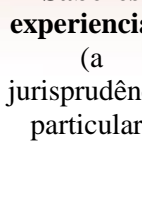
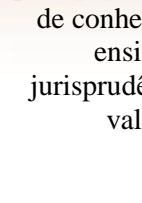
Nesta configuração de Tardif (2002) percebemos que o componente pessoal da formação na construção desses saberes não se realiza unicamente de forma autônoma, o envolvimento comprometido dos sujeitos no espaço formativo/educativo da construção dos saberes docentes é a mola mestra. A propósito, o autor ao fazer referência aos diferentes saberes que podem contribuir na construção das concepções dos docentes, na compreensão de sua atuação profissional, a exemplo dos saberes da formação profissional, dos saberes experienciais e dos saberes pessoais, como os instrumentais (procedimentos concretos de realização), assim considerá-los permite-nos compreender a importância da prática educativa como uma prática social.

Borges (2001) apresenta em uma de suas produções diferentes tipologias e classificações das pesquisas sobre o ensino, os professores e seus saberes e destaca dentre esses estudos um que considera de enorme relevância, trata-se do trabalho de Gauthier e colaboradores (1998), que na sua concepção oferece uma boa descrição das pesquisas norte-americanas sobre o que ficou conhecido na América do Norte como *knowledge base* (ou base de conhecimentos). De acordo com Borges esses autores analisam as investigações centradas na natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, mais precisamente, os estudos sobre o

ensino que buscam identificar e/ou definir um repertório de conhecimentos docentes. Sua singularidade consiste em ser um estudo-síntese que procura não somente identificar o *corpus* das pesquisas realizadas nas salas de aula nas últimas décadas, mas, também, os conhecimentos, relativamente aos saberes dos professores, extraídos dessas pesquisas.

Em Gauthier (1998) constatamos que esses autores referem-se ao ensino como um ofício feito de saberes e também uma visão do ensino numa concepção em que vários saberes são necessários ao ensino e mobilizados pelo professor, denominados: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber de experiência e saber da ação pedagógica (Quadro 1).

**QUADRO 1 – Tipologia de saberes docentes de acordo com Gauthier et al (1998, p. 29)**

 <p><b>Saberes disciplinares</b> (a matéria)</p>	 <p><b>Saberes Curriculares</b> (o programa)</p>	 <p><b>Saberes das ciências da educação</b></p>	 <p><b>Saberes da tradição pedagógica</b> (o uso)</p>	 <p><b>Saberes experienciais</b> (a jurisprudência particular)</p>	 <p><b>Saberes da ação pedagógica</b> (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)</p>
--	--	---	---	---	--

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2015)

Nessa tipologia de saberes os autores nos apresentam, inicialmente, os saberes disciplinares, compreendendo-os como saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. O professor não produz saber disciplinar, no entanto para cumprir o requisito principal da sua função (ensinar) extrai desses saberes que são produzidos pelos pesquisadores o que é importante para ser ensinado. Ainda do ponto de vista de Gauthier e colaboradores (1998), o fato de o professor conhecer bem a matéria a ser ensinada, a priori, é carregada de múltiplas interpretações. Nesse particular refere-se ao conhecimento que melhor se aplica ao seu ensino e explica que este não representa sozinho o reservatório de saberes disponíveis, posto que vai se juntar a outros saberes.

Esses saberes vão sendo constituídos nesse reservatório e são denominados de saberes curriculares (o programa). Geralmente associados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados. No tocante aos programas, esses autores aqui mencionados esclarecem que o

*corpus* de saberes instituídos e organizados pelas ciências que serão ensinados nos programas, geralmente são construídos, elaborados por outros agentes de diferentes instâncias educacionais. Requer, por conseguinte, que o professor conheça o programa, que constitui outro saber de seu reservatório de saberes. Dependendo do conhecimento que possui sobre o programa, este aspecto influi nas formas de ensinar e aprender dos seus alunos.

Gauthier et al (1998, p. 31) também conceitualizam sobre o saber das Ciências da Educação. Destacam que é o conjunto de saberes produzido a respeito da escola, a rigor, desconhecido por alguns cidadãos comuns e por outros profissionais, e que assim se caracteriza:

É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

Pertencem ainda a essa tipologia de saberes, como pontuados pelos mencionados autores, o reservatório de saberes da profissão docente (os saberes da tradição pedagógica) que se coadunam em representações que cada professor possui sobre a escola antes de ter ingressado em um curso de formação de professores na academia. Esses saberes são ressignificados pelo saber da experiência, construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão e validado ou não pela ação pedagógica.

A jurisprudência particular é assim que os autores em questão tratam os saberes experienciais, pois acreditam que aprender através da própria experiência é um momento particular nessa construção do repertório de conhecimentos da profissão. A experiência e o hábito estão imbricados nessa relação e postulam que “embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula” (GAUTHIER et al, 1998, p. 33).

Os autores acreditam na seguinte proposição: “[...] o que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meios de métodos científicos”. Desta maneira, destacam que esse processo não parece ainda suficiente para garantir que a sociedade considere que os professores possuem um saber que lhes é característico. Para finalizar, os autores acrescentam a esse conjunto de saberes que ora colocamos em discussão o saber da ação pedagógica, que se configura no saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e testado através de pesquisas. Esses saberes, quando legitimados pelas pesquisas, são atualmente o tipo de saber menos

desenvolvido no reservatório de saberes do professor e também o mais necessário à profissionalização do ensino conforme é defendido por muitos autores.

No conjunto dessas discussões sobre saberes reportamo-nos à Pimenta (2012). Na opinião dessa pesquisadora a mobilização dos “saberes dos professores”, aos quais denomina de “saberes da docência”, é constituída por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento da formação específica, os saberes pedagógicos, referendados como os que viabilizam a ação do ato de ‘ensinar’. Refere que as três categorias identificam o que é necessário para o professor saber para ensinar. Os saberes da experiência, construídos pelo professor a partir de sua própria trajetória como aluno, em seu processo formativo, assim como aqueles que os professores produzem em seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela prática de outrem; os saberes do conhecimento, que dizem respeito aos conhecimentos específicos de uma determinada área com a qual o professor atua (por exemplo, conhecimentos específicos da biologia, matemática); os saberes pedagógicos, que se referem ao “saber ensinar”, referem-se à didática.

Assim concebidos, é como nos diz Pimenta (2012, p. 29) há um reconhecimento de que para saber ensinar não basta somente a experiência e os conhecimentos específicos da área, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos, “[...]estes se constituem a partir da prática que os confronta e os reelabora”. Para a Pimenta, os saberes docentes são oriundos das próprias experiências dos professores em suas trajetórias como alunos, dos processos de formação (inicial e contínua) e de suas práticas cotidianas.

Em meio a essas discussões convém destacarmos Pacheco e Flores (1999, p. 19), que defendem que como qualquer profissional, o professor, para ensinar, dispõe de saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões, delimitadas por critérios de profissionalidade. Apontam, ainda, que “[...] a sua função dimensiona-se num contexto sociocultural, institucional e didático”. Implica dizer que o professor estabelece relações com as mais diversas situações e contextos de vivência e itinerários formativos nesse processo de constituição dos saberes da profissão docente, sendo que o estágio curricular supervisionado em docência passa a ser um espaço/tempo de fundamental importância nessa construção.

Aprofundando esse debate recorreremos, ainda, a Shulman (1986, 1987) mediante a compreensão de que a finalidade, inicialmente, foi referir-se ao conhecimento profissional básico para o ensino, evidenciando-o como um "paradigma omissivo" na investigação educacional. Nesse sentido, desenvolveu projetos de pesquisa com o objetivo de descrevê-lo e conceitualizá-lo. A esse respeito, destaca sete dimensões para definir o conhecimento profissional básico dos quais os professores fazem uso quando planejam e ensinam, a saber:

conhecimento das matérias de ensino, conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento dos alunos, conhecimento das finalidades educativas, conhecimento de outros conteúdos e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Estas sete dimensões podem ser resumidas em apenas três quais sejam: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, e conhecimento pedagógico do conteúdo. A propósito, o conhecimento pedagógico do conteúdo imbrica-se de particularidades haja vista tratar-se de um tipo de conhecimento específico para o ensino. A fusão advinda do conhecimento (pedagógico) aliado às demais tipologias, oportunizará ao docente as condições necessárias para um planejamento que atenda as diversidades de sujeitos que se encontram em um processo de formação acadêmica.

Para Shulman (1986, 1977), a referida base de conhecimento refere-se a um repertório profissional contido de categorias de conhecimento que subjazem à compreensão daquilo que o professor necessita para promover as aprendizagens dos alunos.

As pesquisas de Gauthier(1998), Tardif (2002), Pimenta (2012), Shulman (1986,1987), dentre outros pesquisadores, resultaram em classificações e tipologias sobre saberes /conhecimentos no contexto da formação de professores. O centro dessas discussões reside em torno das investigações sobre a mobilização dos saberes presentes nas ações dos professores, nas suas histórias de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício da prática.

### **2.3 Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores: algumas concepções**

Nesta categoria, trazemos a discussão do estágio supervisionado por ser um espaço/tempo que reúne diferentes concepções e tendências. A esse respeito, situar o estágio neste estudo supõe tecer um pouco da nossa história vivenciada na carreira docente em dois momentos distintos: discente/docente. Nessa caminhada foi possível partilharmos, inicialmente, o estágio nos cursos de formação de professores, como uma atividade instrumental, burocrática e engessada no papel de discente/estagiária, aspecto constatado no decorrer de nossos primeiros contatos com a escola, no magistério da educação básica em nível médio no início da década de 1980 do século XX, na condição de estagiária.

Nesse período, o estágio resumia-se a momentos de observação da aula da professora titular e, posteriormente, à “reprodução” de algumas técnicas de ensino em poucos momentos da aula, e a preenchimento de relatórios para prestar conta no final da etapa, à professora orientadora do estágio. O certificado de conclusão do curso estava associado aos Estágios de

Observação e práticas docentes em escolas primárias. Consequentemente, as modificações instauradas no sistema educacional pela Lei 5.692/71, que estabelecia a qualificação obrigatória, reservavam à disciplina didática, a tarefa exclusiva de aproximação do futuro professor com a realidade da sala de aula.

Esse itinerário formativo a partir do conhecimento da realidade escolar por meio de estágios não proporcionavam momentos de leituras e estudos sobre uma prática reflexiva, tudo se dava de uma forma mecânica, apenas para cumprimento das exigências do curso, tampouco possibilitavam a construção e (re) reconstrução ou definição de embasamento teórico que sustentassem a prática docente. Sabemos hoje que “[...] com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática [...]” (PICONEZ, 1994, p. 27). Em nosso caso particular, dizemos que esta visão só foi se alargando quando nos encontramos na condição de professora da educação básica e da educação superior e por fim viver a condição de professora supervisora do estágio curricular.

É preciso, pois, apontar que o estágio supervisionado tem sido alvo de intensas discussões no tocante à construção dos saberes da profissão docente, daí a preocupação com a complexa relação teoria-prática. No entanto, com o avanço da teorização no campo da educação esse componente curricular, fundamental na formação do futuro professor, busca superar essa dicotomia teoria e prática.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), é possível situar a concepção de estágio em seus encaminhamentos enquanto estratégias, visto que essa disciplina assumiu por muito tempo o caráter de “imitação de modelos”, em que o discente/estagiário era orientado à observação de salas de aula com o objetivo de elaborar e executar suas futuras aulas, a partir dos modelos vivenciados durante a observação. A organização do Estágio, nesta perspectiva “reduz-se à atividade de observar os professores em aula e imitar esses modelos sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (p. 36).

Pensar o estágio nessa perspectiva é partir de uma visão reducionista, que também se confirma na concepção de estágio enquanto visão de instrumentação técnica. Nessa situação o discente/estagiário é pensado como um “prático”, considerando-se que os encaminhamentos aplicados/executados organizam-se a partir de intervenções técnicas, como as oficinas pedagógicas, atividades de microensino, miniaulas, dentre outros procedimentos e encaminhamentos nesse sentido. É uma concepção, que se distancia do domínio científico e das



discussões acerca das complexidades das situações do cotidiano da profissão docente. O emprego de técnicas, metodologias, recursos dá a falsa ilusão para os sujeitos envolvidos no processo (discentes e professores) que através da elaboração e aplicação de novas técnicas e métodos será possível resolver, dar conta das incertezas, dúvidas e de toda a complexidade que envolve o ensino enquanto ofício do professor.

O fato é que, atualmente, convivemos com uma nova concepção de Estágio, visto como oportunidade de articulação entre o momento do saber e o momento do fazer, em que não se separam essas duas dimensões. Com essa compreensão, o estágio torna-se objeto da práxis educativa, segundo discutem Pimenta e Lima (2004). Considera-se que a práxis, concebida como integração entre teoria e prática, efetivando-se com a transformação, deve confirmar-se desde o momento da formação inicial, fortalecendo-se na prática pedagógica do professor.

Pimenta e Lima (2004) destacam que os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores efetivos e dos professores em formação. Os saberes e a interpretação desse real existente (o estágio) passam a ser o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que possibilitam aos futuros professores a mobilização de saberes, assim como as condições necessárias para sua atividade profissional. Por essa razão deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e disciplina integrante do currículo, integrando-se à gama de conhecimentos dos cursos de formação de professores.

Nesse contexto de formação de professores, concordamos com as pesquisas, ao destacarem que se trata de um saber profissional intencionado. Assim, pensar o estágio supervisionado requer um olhar mais crítico e reflexivo para as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, como também àquelas questões que são próprias da cultura escolar onde se passa o estágio, haja vista tratar-se de uma prática social vivenciada por diferentes atores e atrizes.

Relacionadas, igualmente, às questões relativas ao trabalho docente, às relações de poder que se estabelecem dentro do espaço escolar, aos diferentes níveis de reflexividade, à construção da autonomia do professor, à formação inicial e continuada, que devem se constituir, também, em motivos de questionamentos e de reflexão, tanto para o estagiário que se encontra em processo de formação profissional, como para os sujeitos envolvidos - comunidade escolar.

Emerge, desse modo, o entendimento de que a dimensão da formação do futuro professor pauta-se nas discussões voltadas para o professor investigador, pesquisador, crítico reflexivo, intelectual. Esse fato requer uma convivência maior do estagiário no interior das instituições e deste com o ambiente educacional, permitindo ao aluno vivenciar situações reais,

como a participação na construção do projeto pedagógico da escola, observando e analisando a viabilidade desse projeto da escola, sua missão, visão de futuro, objetivos estratégicos, metas e ações, nos planejamentos escolares, nas discussões sobre os saberes escolares, currículo escolar, reuniões e articulação com a comunidade escolar.

No cerne das discussões sobre essa concepção de formação de professores, a prática aparece como aspecto não circunscrito ao Estágio, mas presente desde o início do curso, conforme já exposto e reafirmado no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI (2009, p. 11), ao destacar que a dimensão relação orgânica entre teoria e prática significa “[...] que a relação teoria-prática estará integrada ao longo do curso, enfatizando-se no cotidiano escolar às dimensões ação-reflexão-ação. Adotando-se este princípio, a prática como componente curricular estará presente em todas as disciplinas curriculares [...]”. O fundamental no trabalho docente, como a base dessa formação, é fonte dessa articulação que vai sendo dimensionado em diferentes momentos das disciplinas e do curso de um modo geral.

Nesse sentido, o estágio curricular supervisionado passa a ser considerado um espaço interdisciplinar de formação, com a finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional, através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação, conforme tem sido destacado também nos estudos de Pimenta e Lima (2004). Revela-se, neste caso, um momento privilegiado de ação-reflexão-ação, conforme defende Schön (2000). Com base nesse tripé, temos a previsão de uma ação refletida, um exercício profissional pleno, com a orientação de professores mais experientes e também como elemento integrador do currículo, que possibilite a unidade teoria-prática.

Esse entendimento visa a uma formação articulada e que atenda as exigências do contexto socioeducativo contemporâneo. A relação do estagiário com seu “objeto” de formação profissional envolve as interações humanas, sejam com os alunos, com os professores, colegas, sejam com os pais, dirigentes da escola, e outros. Trata-se, portanto, de atividade de indivíduos que pensam sozinhos e com seus pares, que dão sentido ao que fazem, o que se espera nessa “íntima relação teoria-prática”, ocorre a construção e a reconstrução dos saberes profissionais, conforme destaca Tardif (2002).

Reportando-nos, ainda, a Pimenta e Lima (2004), quando destacam que falar desse conhecimento é considerar que ele está imbricado na teia de outros elementos, dentre eles, o estudo, a problematização, a análise, a reflexão, propostos para solucionar situações de que emergem no cotidiano da prática. Implica, desse modo, vivenciar situações de ensino e de aprendizagem, elaboração, execução e avaliação de projetos de ensino não apenas nas salas de

aula, mas também nos diferentes espaços da escola e ou, ainda, nos espaços não-escolares em que esse futuro profissional poderá atuar. Daí a importância de que se desenvolvem nos e com os discentes, futuros professores, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional de acontecimento do ensino e da aprendizagem, de produção de conhecimento das comunidades onde a escola está inserida, o que requer sabedoria para utilizar e avaliar técnicas, métodos e estratégias de ensino em contextos diversos, associados ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conhecimento das concepções e teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições de ensino, envolvidos nesse processo de aprendizagens dos saberes da formação profissional dos futuros professores.

A partir dessa perspectiva, os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pela maioria dos professores no confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino, conforme destaca (PIMENTA, 2012). Esse pensamento também é compartilhado por Freire (2001, p. 2), ao postular e informar sobre o estágio pedagógico<sup>9</sup>

Permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações Didáticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional. [...] oportuniza o envolvimento dos futuros professores em situações concretas de ensino com os discentes, com professores das escolas e os supervisores de estágio, 'cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceptuais, quer nas concepções de ensino'.

Na visão da autora, o estágio pedagógico assim denominado no contexto português aproxima o discente da prática profissional, a exemplo do contexto brasileiro, é um espaço/tempo de possibilidades de construção dos saberes da profissão pela dimensão formativa que abrange. E partindo desse entendimento e dessas concepções sobre o estágio supervisionado como campo fértil dos saberes da profissão docente reiteramos a efetividade do objeto de estudo desta tese.

---

<sup>9</sup>Estágio Pedagógico refere-se à terminologia empregada pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

## **2.4 O Estágio Curricular Supervisionado e o Estágio no Curso de Pedagogia da UFPI: aspectos legais**

Dada a relevância e importância desse componente curricular obrigatório (estágio) na formação profissional, o estágio é tratado em diferentes documentos legais, a exemplo da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/ 96, dentre outras leis específicas.

A LDB traz no bojo do seu texto mudanças estruturais e normativas no que se refere à formação dos profissionais da educação. A referida Lei destaca que a formação dos profissionais da educação deve ter como fundamento, dentre outros aspectos, o que está expresso no inciso II do Art. 61, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 2001).

Em conformidade com essa norma, fica evidente que a associação entre teoria e prática só será efetivada mediante uma relação e uma estrutura curricular que oportunizem esse tipo de ação. Caso não ocorram, configura-se um negligenciamento acerca da existência dessa relação, ou, como ocorre em alguns casos, ficando a cargo do próprio estudante de licenciatura, futuro professor, a tarefa autônoma de estabelecer essa relação, que, às vezes, é permeada de conflitos. A legislação em discussão sinaliza que formar um profissional docente, capaz de exercer com qualidade e competência as atribuições próprias da profissão, requer, antes de tudo, a superação de modelos desarticulados, dicotômicos outrora presentes nos cursos de formação de professores, mencionados em passagens do presente texto.

Como proposta para a superação desses modelos desarticulados, dicotômicos na formação docente, o Parecer n. 09/2001 do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno - CNE/CP n. 9/2001, apresentou uma Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, para as licenciaturas (BRASIL, 2001). A prática, com base nessa normatização ocorreria ao longo do curso de formação, desde o primeiro ano como uma ação integrada e não apenas no estágio curricular supervisionado. Nesse sentido, uma nova concepção de prática, segundo o que propõe o documento, implica vê-la como uma dimensão de conhecimento que está presente nos diversos momentos, durante o processo de formação em que se reflete sobre a atividade profissional docente.

Com base nesse entendimento, o planejamento e a execução das práticas no estágio apoiam-se nas reflexões desenvolvidas ao longo do curso de formação. A avaliação dessas práticas representa um momento privilegiado para uma visão mais crítica da teoria e de toda a estrutura curricular do curso. Nesse sentido, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade

exclusivamente de um único professor da instituição formadora. É necessário o envolvimento de um coletivo, passando a ser uma tarefa para todos os formadores (BRASIL, 2001).

Várias são as questões pontuadas nessa discussão, porém, uma a ser enfrentadas na formação de professores refere-se ao que é destacado no Parecer nº 9/2001, que diz respeito à organização do tempo dos estágios, que majoritariamente acontecem de forma aligeirada, pontual, apenas para cumprir burocracias e exigências legais. Certamente os discentes que adentram as escolas e observam apenas a rotina de uma de aula, não têm uma visão da totalidade ou parte significativa dela. A visão é bem diferente daqueles que acompanham a dinâmica do fazer pedagógico no decorrer de um período sistemático, pois têm oportunidades de acompanhar o desenvolvimento das propostas, a interação do grupo, a cultura da própria escola dentre outros aspectos que geralmente não são observados nos estágios pontuais.

Assim, de acordo ainda com o documento em questão, a prática da matriz curricular dos cursos de formação não deve ficar restrita a um espaço isolado, que reduza o estágio como algo fechado em si mesmo, sem se articular com curso como um todo. É fundamental que o futuro professor tenha a oportunidade de participar de momentos de reflexão coletiva e sistemática desse processo para não cair na mera repetição ou reprodução mecânica.

É considerado, no parecer em discussão, o estágio curricular supervisionado como o tempo de aprendizagem em que se estabelece uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido, no caso, um professor de profissão, em um ambiente institucional de trabalho, e um discente estagiário, motivo pelo qual esse momento denomina-se de Estágio Curricular Supervisionado, configurado como momento em que se encontra o discente sob a supervisão de um profissional experiente, dando início um processo de ensino-aprendizagem.

Encontramos nesse documento um direcionamento em relação ao tempo e espaço curricular específico, integrado pelo grupo de formadores, no coletivo, momento em que a dimensão prática poderá transcender o estágio, tendo como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. Está previsto neste documento que a prática ocorra com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com registro escrito dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema no contexto de formação profissional. Face ao exposto “A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio configura-se como espaço único reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, 2001).

Nesse contexto de formação, fruto dessa discussão, fazemos referência, também, à Lei n. 11.788, aprovada pelo Congresso Nacional, que passou a vigorar a partir de 25 de setembro de 2008, revogando a Lei anterior, a de n. 6.494/77 (BRASIL, 2008). A Lei em referência define

novas regras para estágios na formação profissional, ainda que não restritas à formação de professores. Essa lei discute uma nova concepção de estágio conforme é destacado no seu Art. 1º, ao pontuar que “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante que esteja frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos, EJA, ou seja, nenhum nível ou modalidade de ensino está imune a esse processo.

No parágrafo do referido artigo tem-se o reconhecimento do estágio como parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho, de acordo com o parágrafo 2º do art. 1º da Lei 11.788/2008. Neste caso, o estágio definido como obrigatório deve constar no projeto pedagógico do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção do diploma conforme descrito no parágrafo 1º do art. 2º da mencionada Lei.

Essa legislação prescreve as obrigações postas às instituições de ensino em relação aos seus discentes em estágio, que se apresentam descritos nos sete incisos a seguir:

- I. celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;
- II. avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;
- III. indicar professor orientador da área a ser desenvolvida no estágio como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;
- IV. exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a seis meses, de relatório das atividades, do qual deverá constar visto do orientador da instituição de ensino e do supervisor da parte concedente;
- V. zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local, em caso de descumprimento de suas normas;
- VI. elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;

VII. comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas (BRASIL, § 1º do art. 3º e art. 7º da Lei nº 11.788/2008).

Consoante com essas obrigações, a legislação define, também, o que é da responsabilidade da parte concedente na relação de estágio, conforme expomos:

I. celebrar Termo de Compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento;

II. ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, observando o estabelecido na legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho;

III. indicar funcionário do quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até dez estagiários simultaneamente;

IV. contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso;

V. por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;

VI. manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a realização de estágio;

VII. enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de seis meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário (BRASIL, art. 9º da Lei n. 11.788/2008).

Assim entendido, conforme disposto no parágrafo 1º do art. 3º e art. 9º da Lei n. 11.788/2008, o estágio curricular supervisionado como ato educativo passa a exigir que a escola e a parte proponente trabalhem didaticamente com os estagiários, em relação ao planejamento, ao desenvolvimento, à avaliação e aos resultados das atividades por eles desenvolvidas. Deve ser supervisionado por um professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente. Segundo o que dispõe a legislação em discussão, cabe à instituição de ensino celebrar termo de compromisso com o educando e a parte concedente; indicar o professor orientador, responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades; bem como exigir a apresentação de relatório.

Para compreendermos de modo mais claro como se estrutura o Curso de Pedagogia da UFPI e o estágio supervisionado decidimos analisar o Projeto Pedagógico dessa instituição de

ensino. O referido documento passou por sua última reformulação em 2009 e, até a presente data, juntamente com algumas Leis, regem o curso em questão.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2009), o curso de Pedagogia da UFPI, foi criado em 1973 como Licenciatura curta e somente em 1975 passou a funcionar como Licenciatura plena através de Ato da Reitoria, n. 237/75. Na trajetória do curso duas reformulações e ajustes curriculares fizeram parte do histórico da instituição.

Atualmente, o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí fundamenta-se nas diretrizes e linhas de ação da política de formação dos profissionais da educação expressas na Resolução n. 01, do Conselho Nacional de Educação, do Conselho Pleno, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica-Lei 9394/96, nas Resoluções 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação, documento norteador elaborado pela comissão de especialistas de Pedagogia do INEP, órgão regulador para autorização e reconhecimento do curso de Pedagogia (UFPI, 2009).

No âmbito das reformulações do Curso de Pedagogia da UFPI, é consubstancial destacar ainda outros documentos que subsidiaram essas mudanças de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2009); Resolução 150 /06-CEPEX, que dispõe sobre as atividades científico-acadêmico-culturais (atividades complementares nos cursos de graduação da UFPI): Lei 11.788 de 25.08.2008, que dispõe sobre o estágio dos estudantes; Resolução n. 22/09- CEPEX, que dispõe sobre o estágio obrigatório no âmbito da UFPI; e Resolução n. 26/09- CEPEX, que regulamenta o estágio não obrigatório na UFPI.

As reformulações implicam em mudanças no currículo do curso que passa a eleger como áreas de Formação à Docência na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, Formação Pedagógica do Profissional Docente e Gestão educacional, para atuarem em espaços escolares e não escolares. A estrutura do curso configura-se em um regime seriado semestral, formada por blocos de disciplinas no total de 09 (nove) blocos, perfazendo uma carga horária de 3.240/h, distribuídas entre disciplinas de formação obrigatórias; Disciplinas de formação opcional; Atividades Complementares; Estágio Supervisionado de Ensino (UFPI, 1999).

O estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFPI contempla 315 horas de prática. Encontra-se organizado em quatro disciplinas, distribuídas em quatro períodos, iniciando-se a partir do 6º bloco e finalizando no 9º bloco, conforme distribuição a seguir:



- Estágio Supervisionado I (Planejamento e Gestão da Educação, carga horária de 60h, acontece em espaços escolares e não escolares);
- Estágio Supervisionado II (Planejamento e Gestão da Educação, carga horária de 45 h, acontece também em espaços escolares e não escolares);
- Estágio Supervisionado III (Educação Infantil, carga horária 105h, acontece nos espaços escolares e não escolares);
- Estágio Supervisionado IV (Ensino Fundamental nos anos iniciais, carga horária de 105 h, acontece em espaços escolares e não escolares).

Como já informado, em passagem anterior, recentemente temos mais um marco normativo que se consubstancia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/ n. 02, de 1º de julho de 2015). E comporta dizer que o curso de Pedagogia da UFPI ainda não se adequou à nova legislação quanto à carga horária dos estágios curriculares (400 quatrocentas horas).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2015), ao considerarem o currículo como o conjunto de valores propícios à produção e à socialização de significados no espaço social, contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho, resolve, no Capítulo V, tratar da estrutura curricular da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, como destaca:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;


II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

Neste delineamento normativo temos em destaque a carga horária mínima referente aos cursos e às horas destinadas às atividades de prática e as dedicadas aos estágios. Isso se dá de forma esclarecedora para que as instituições de ensino não deixem de cumprir nenhuma das normas referentes à carga horária de cada atividade e ou disciplina do componente curricular.

No âmbito dessas discussões, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) ressaltam, ainda, o que entendemos por prática como componente curricular a ser efetivada ao longo do curso e do estágio supervisionado. Neste caso, recorre ao Parecer CNE/CES n. 15/2005, que ratifica essa compreensão ao afirmar:

[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocadas em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática, como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático.

Diante destes atuais dispositivos legais, é oportuno refletir como vem ocorrendo, de fato, a aplicabilidade dessa norma nas instituições formadoras de professores, haja vista que é comum ouvirmos por parte dos discentes em formação que a hora da prática se dá somente quando acontece o estágio. Mais uma vez temos a legitimidade de que a articulação entre a teoria e a prática está no cerne do curso de formação de professores. Os saberes da formação devem se voltar para a necessidade e totalidade da educação básica, envolvendo desde o currículo, conteúdos, gestão da sala de aula e dos recursos, planejamento, relação com a comunidade, com os educadores e alunos, dentre outras atribuições que, neste contexto, passam ser de responsabilidade dos docentes.



### 3 DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*Demarcamos nesta terceira seção o delineamento do percurso teórico-metodológico da pesquisa, focando as seguintes seções: a pesquisa narrativa como opção metodológica do estudo; o Centro de Ciências da Educação /CCE/UFPI - Prof. Mariano da Silva Neto: locus da pesquisa; as técnicas e instrumentos da produção dos dados da pesquisa; o memorial: técnica para a tessitura das narrativas de formação; procedimentos de coleta e análise das narrativas; delineamento do perfil autobiográfico formativo das interlocutoras desta investigação; categorias empíricas do estudo.*

### 3 DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O que está em questão não é o que fazemos o que deveríamos fazer, mas o que nos acontece além do nosso querer do nosso fazer (GADAMER, 2013).

A presente investigação requer uma caminhada para a compreensão do fenômeno investigado. Nesse sentido, apresentamos os caminhos trilhados na investigação, caracterizando a natureza da pesquisa desenvolvida, a descrição dos instrumentos, a técnica de produção e análise dos dados, os interlocutores e o lócus da pesquisa. Objetiva, portanto, descrever os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta investigação. Reconhecemos que a estrada a ser percorrida está imbricada numa teia de eventos que vão além do nosso querer e do nosso fazer, proporcionando surpresas, dúvidas, reflexões na busca para a resposta ao problema de pesquisa e para o desenvolvimento da tese, assim declarada: o estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores, oportuniza a construção e (re) construção de saberes da profissão docente. Comungamos, nesse sentido, com o disposto por Vieira Pinto (1969, p. 39) ao registrar que a metodologia científica:

Não é produto subjetivo, não deriva exclusivamente da engenhosidade do espírito, da habilidade na invenção de artimanhas para forçar a realidade a revelar suas propriedades, mas tem origem de modo exatamente inverso. O mundo na infinita multiplicidade de seus fenômenos, corpos e relações aponta ao pensamento indagador os caminhos práticos que permitirão penetrar a complexidade da realidade e dela extrair as idéias justas, que combinadas de maneira respeitosa das conexões entre as coisas, darão resultados as proposições científicas.

Partimos do entendimento de que a investigação científica é um ato de construção em que cada elemento envolvido não é apenas mais um dado coletado, ou mais uma informação, mas que contribui de maneira singular para o desenvolvimento de uma ou mais respostas adequadas ao problema suscitado pelo pesquisador, que o pensamento indagador, aliado à complexidade da realidade e respeitando as questões éticas, evidenciará os resultados da indagação a que nos propomos neste estudo.

Acreditamos que “[...] A reflexão metodológica tem de descobrir, classificar e definir os diversos tipos de métodos, e compor um sistema geral que os unifica racionalmente e explica suas relações mútuas [...]” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 39). Com base nesse entendimento,

seguimos a matriz paradigmática de Sanchez (2012) e dimensionamos nosso objeto de estudo, desenvolvendo algumas adaptações que consideramos fundamentais, diante de suas exigências. No nível técnico, entendemos que contempla aspectos pertinentes aos interesses do estudo, já que compreende técnicas e instrumentos de coleta dos dados, cuja relação está articulada a uma postura epistemológica. Nesse caso específico, utilizamos a análise documental (diretrizes, matriz curricular do curso, documentos de estágio e outros), aplicação de questionário para delinear o perfil formativo e autobiográfico dos sujeitos da pesquisa (discentes) e construção do memorial de formação.

A partir do nível metodológico, reconstruímos a lógica da pesquisa, recuperando outros níveis e os pressupostos nela implícitos. O método e as formas de aproximação com os dados relativos ao objeto de estudo desta investigação, configuraram por intermédio da pesquisa qualitativa do tipo narrativa. Para tanto, apoiamos-nos em Bauer e Gaskell (2008, p. 90), diante da compreensão de que “[...] as narrativas se tornaram um método de pesquisa muito difundido nas ciências sociais [...]”, pois no contexto da pesquisa científica se situa para além da metodologia quantitativa. De acordo com Ferrarotti (1998), os elementos quantificáveis são geralmente pouco numerosos uma vez que essa metodologia provém quase inteiramente do domínio qualitativo.

Comungamos, nesse sentido, com o pensamento de Vieira Pinto (1969, p. 38) ao enunciar que “a descoberta do método, a princípio praticado espontânea e empiricamente, depois elevado à categoria de tema de reflexão filosófica [...] é a primeira das características do pensar científico [...]”. Portanto, encaminha o pesquisador às descobertas dos resultados no sentido de conhecer a realidade investigada. De acordo com seu entendimento, “[...] o método não é estático, mas dinâmico, seu conteúdo varia, e, portanto, as relações entre seus diversos aspectos lógicos se alteram com o evoluir das ciências e com a aplicação daquilo que em cada época se entende por método [...]” (p. 39).

Esta investigação também está contextualizada por um determinado nível teórico, ao qual serve ou viabiliza neste trabalho com o objeto e se relaciona, também, pela teoria com o nível epistemológico, com o qual se integra num todo lógico. O objeto de estudo (estágio curricular supervisionado) requereu discussões teóricas sobre: formação, estágio curricular supervisionado, saberes docentes, narrativas, dentre outros que no decorrer da pesquisa foram emergindo naturalmente.

No sentido de compreender e explicar, indagamos: que tipo de conhecimento obtivemos na pesquisa desenvolvida? Que características tivemos com este conhecimento? Que valor heurístico foi dado aos resultados obtidos? Por serem questões epistemológicas

explicamos através dos aportes teóricos, das interpretações que realizamos e as compreensões que alcançamos, por entendermos que o conhecimento se constrói por seres humanos quando interagem com o mundo que interpretam.

Por conseguinte, não poderíamos trabalhar com narrativa, não fosse por esse entendimento de que objetividade e subjetividade são mutuamente constitutivas. Buscamos na análise de discurso os fundamentos para compreensão e interpretação das narrativas dos sujeitos da pesquisa no tocante às práticas sociais de diversos tipos que se engendram nos discursos dos interlocutores “econômicas, políticas, sociais, culturais, ideológicas, das famílias [...]” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 83). As respostas encontradas a partir da análise dos dados oriundos do questionário e do memorial de formação foram significativas em relação ao que se esperava do fenômeno, ou seja, o estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores, aliado/articulado a diferentes situações formativas que envolvem as relações com os saberes, com os pares e com a realidade das práticas de ensinar, oportuniza a construção e (re) construção de saberes da profissão docente.

Outro aspecto do nível epistemológico consubstancia-se nos critérios de validação científica concebidos como os instrumentos e procedimentos utilizados, e também em sua confiabilidade na precisão dos resultados e no afastamento do pesquisador em relação ao objeto de estudo, sobretudo na neutralidade da pesquisadora em relação às questões ideológicas que emergiram dos enunciados. Acreditamos que os critérios de validação por nós selecionados foram precisos e confiáveis ao analisarmos os discursos dos sujeitos fruto das narrativas.

A ciência foi por nós concebida não como mensuração, mas como uma construção histórica do homem, como construção do conhecimento humano que se faz de maneira sistematizada e adquire através de suas descobertas, suas leituras de mundo, enfim, sua cosmovisão. Articulados a essa última, de um lado, estão os pressupostos lógico-gnoseológicos, cuja preocupação central foi o estabelecimento da relação entre a concepção do sujeito e a construção do objeto e, de outro, os pressupostos ontológicos.

Na relação entre o sujeito e o objeto optamos trabalhara partir de uma relação em que o pesquisador se envolveu num *continuum* diálogo com o outro na tentativa de chegar a uma mútua compreensão do significado e das intenções que estavam por trás das expressões de cada um. Assim entendido, professores, alunos, formação, estágio curricular, saberes docentes, tornaram-se objetos contextualizados com a realidade discutindo-os nas teias das relações e vinculações. A intenção é que não se tornassem apenas um conjunto de dados alcançados e, enquanto pesquisadores, também nos concebemos como sujeito recorrente desta investigação.

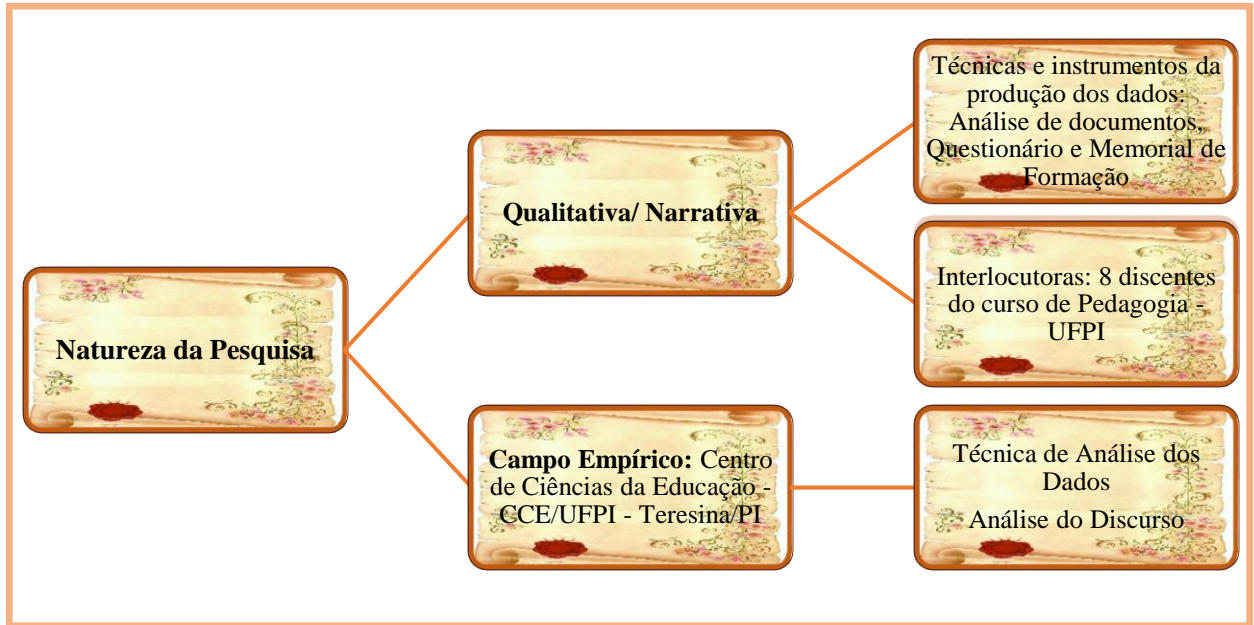
A concepção sobre o homem, sua realidade, sua história, bem como a concepção de educação e sociedade refletem-se, aqui, numa cosmovisão enquanto pressupostos ontológicos. Concebemos neste trabalho o homem como um ser histórico que constrói e reconstrói história, um agente transformador de sua realidade que, vivendo e agindo socialmente, vai conquistando espaços para o desenvolvimento de seu conhecimento. É com base nessa perspectiva que o objeto de estudo desta investigação nos levou inicialmente a hipotetizar que os sujeitos desta investigação fossem capazes de construir e reconstruir saberes que dão suporte a uma atuação profissional no contexto da sociedade em que vivem. A concepção de história, por nós postulada, leva em consideração os fatos, os sujeitos e o tempo, relacionando-os e correlacionando-os aos fenômenos num processo de reflexão-ação do homem sobre os mesmos, sobre seu próprio processo histórico através dos tempos. É constante devir essa condição humana de se apropriar, criar, transformar a sua realidade para si e para as gerações vindouras.

A educação, nesta condição, é concebida como um direito do cidadão não somente porque é assegurada por Lei<sup>10</sup>, mas por estar relacionada ao atendimento do desenvolvimento das capacidades do indivíduo, relacionada ao processo de aprendizagens de saberes entendida também como mecanismo de socialização, desde a construção, transmissão e indução do conhecimento até a incorporação de valores morais, éticos, políticos, estéticos etc. e, ainda, por ser agente formadora do homem e de suas relações para o convívio social. Assim, esse conjunto de indivíduos que se organiza em torno de um bem comum, mesmo com suas contradições, suas individualidades e singularidades passa a ser a nossa concepção de sociedade.

Cabe destacar que o processo de análise dos dados desta investigação valorizou os aspectos teóricos, metodológico, epistemológico, gnosiológicos e ontológicos pelo desvelamento do objeto (estágio curricular supervisionado), não de forma fragmentada, respondendo aleatoriamente ao problema suscitado, mas para favorecer, dentre outros, a explicação, descrição, interpretação, críticas, sugestões e contribuições para uma dada realidade. Para sintetizar parte dessas discussões apresentamos, na Figura 2, os aspectos referentes ao delineamento metodológico deste estudo, a serem teorizados, categorizados, analisados e interpretados ao longo dos capítulos que seguem.

---

<sup>10</sup>No Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, Sessão I da Educação/Art. 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 128).



**Figura 2** – Delineamento metodológico da pesquisa

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2015)

Sobre esses diversos aspectos, o estudo enquanto investigação empreende um trabalho reflexivo, simultaneamente analítico e interpretativo procurando desvendar o valor agregado a esses aspectos. Nesta perspectiva, o delineamento metodológico da pesquisa viabiliza a envergadura da pesquisa a partir da sua natureza, método e cenário do estudo, instrumentos e técnicas para produção e análise dos dados, aspectos que serão detalhados nos itens a seguir.

### 3.1 A pesquisa narrativa como opção metodológica do estudo

No âmbito da investigação qualitativa, optamos pela pesquisa narrativa, devido a sua natureza reflexiva, que possibilita aos interlocutores a revisitação de seu processo formativo através de seus escritos. As narrativas produzidas pelas interlocutoras do estudo aparecem como uma forma singular de falar sobre si. A contação de suas experiências vividas no contexto da formação constitui, nessa trajetória, importante fonte de análises e reflexões sobre o processo de construção e (re) construção dos saberes docentes.

Como o objetivo principal desta investigação configura-se no propósito de analisar o estágio curricular supervisionado como espaço de construção e (re) construção de saberes docentes no contexto da formação inicial de professores, no curso de Pedagogia, acreditamos que as narrativas de formação sejam apropriadas para esta pesquisa, por encontrar apoio em teóricos que têm contribuído com seus estudos e pesquisas, dentre eles destacamos: Benjamin



(1987), Bolívar (2002), Dominicé (1988), Josso (1988; 2004, 2010), Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1995), Passeggi (2011), Ricouer (2007, 2010), Souza (2006) e outros.

A narrativa enquanto manifestação típica do ser humano deve ser estudada dentro dos seus diferentes contextos: social, político, econômico, cultural, educativo e/ou outros. Narrar, na opinião de Guedes Pinto, Gomes e Silva (2008, p. 23) “[...] requer esforços de elaboração para tornar concreto, através da história que se tece, as diversas experiências vividas por cada sujeito”. É comum ouvirmos falar que contar história, narrar história, é uma atividade muito presente na vida humana, que no desenvolvimento da espécie, gerações e gerações repetem esse ato quase que involuntariamente uns aos outros. Os acontecimentos que são narrados de uma história, geralmente, tomam da totalidade os seus significados, “portanto a narrativa não é apenas o produto de um “ato de contar”, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 82). Assim, a narrativa vai se constituindo e expressando em evento de contação de histórias e de revelação que os sujeitos utilizam nas formas de viver e conceber o mundo que os cercam.

De acordo com o que aludem Ramos e Gonçalves (1996), a narrativa ou a narração é um discurso cujo objetivo é relatar episódios ou uma sucessão de eventos e geralmente se revelam em diferentes fontes ou indicadores de suportes como as biografias, autobiografias, memoriais, nas notícias e outras formas do mesmo gênero. Contribui, também, com o debate, Bruner (1997, p. 46), ao postular que geralmente “[...] uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, por estados mentais e ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores”. São eventos que sobrepujam somente o ato de lembrar, é a narrativa que torna acessível a experiência humana do tempo, o tempo só se torna humano através da narrativa (RICOUER, 2010).

Por conseguinte, o papel do intérprete nesses eventos discursivos configura-se, também, papel fundamental na narrativa haja vista ter a missão de revelar o significado dos elementos que constituem a narrativa na totalidade do enredo que, substancialmente, deve ser retirado dos eventos comunicativos. E, ainda, concordando com Bruner (1997), uma narrativa é envolvida por uma teia de intenções e experiências vivenciadas pelos narradores (personagens), que por sua vez representam essas experiências nas quais se transformam. Nessa perspectiva, há um movimento dialético entre os envolvidos na tessitura da narrativa.

É substancial compreender que a narrativa situa-se num tempo e espaço determinados, e pode envolver um ou vários personagens. Neste estudo há o envolvimento de oito personagens (discentes do curso de Pedagogia). A sequência espaço-temporal presente na narrativa mostra que o enredo é situado. Tempo e espaços desenvolvem-se numa simultaneidade de eventos.

Logo, torna-se importante reconhecer que a narrativa de nossas interlocutoras intercambiava presente, passado e futuro referentes as suas histórias de vida. O tempo torna-se tempo humano, à medida que é articulado a um modo narrativo, em compensação, a narrativa é significativa à medida que esboça os traços da experiência temporal (RICOUER, 2010). Nesse sentido, consideramos que narrar é “[...] a faculdade de intercambiar experiências [...]” (BENJAMIN, 1987, p. 198), experiências que não podem ficar no esquecimento face às demandas da sociedade contemporânea.

Ainda com base nos pressupostos de Ricouer (2010), a narrativa constrói o caráter durável de um personagem, o qual pode ser tido como sua identidade narrativa. Nessa perspectiva, configura-se como condição de possibilidade de se organizar a diversidade temporal do agir humano em uma unidade de vida que faz sentido para si mesmo e para os outros. É substancialmente o esforço por articular em um enredo inteligível as próprias experiências a fim de compreendê-las, assumindo-as e integrando-as em sua própria identidade.

A narrativa não é um fato isolado. É constituída e tramada de experiências que o sujeito foi construindo no percurso da sua história de vida. A referida unidade não se configura homogênea, nem lógica, visto que há conflitos e dilemas que a permeiam e deixam suas marcas registradas na vida do sujeito.

A opção pela narrativa como uma das possibilidades para este contexto de investigação fundamenta-se, também, em Benjamin (1987, p. 201), quando assente que o “narrador retira da experiência o que ele conta [...]”, sendo, portanto, essas experiências, conforme o autor, as fontes originárias de todo narrador. Dizemos, pois, que as experiências vivenciadas pelos interlocutores desta investigação interconectam diferentes momentos da sua vida pessoal e de formação profissional. Nesse contexto, referenciamos, também, Souza e Almeida (2012, p. 46) que revelam: “narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação”.

Essa metodologia de formação tem valorizado o desenvolvimento profissional dos professores, levando em conta seu autoconhecimento, seus diferentes saberes e suas experiências construídas ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional. As pesquisas nesse campo têm provocado discussões sobre os saberes dos professores. Nesse particular o método (auto) biográfico ou biográfico-narrativo torna mais eficaz a reflexão pessoal e profissional sobre as práticas desenvolvidas no âmbito da profissão e possibilita ainda a construção e (re)construção de novos conhecimentos.

A narrativa torna-se relevante para este contexto de formação em que concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constroem a partir de diversas situações de formação. Os professores enunciam sobre os dilemas pessoais e da profissão, as angústias, as dificuldades, que permeiam suas práticas, bem como questões de reconhecimento social da profissão dentre outras. Essa metodologia de formação aponta para outra forma de investigar a prática profissional e promover avanços na formação dos professores, suplantando modelos cartesianos.

De acordo com Souza (2006, p. 97), a narrativa funda-se tanto em um fenômeno quanto uma abordagem investigação-formação, posto que parte das experiências e dos fenômenos humanos oriundos dessa modalidade metodológica. Na opinião do autor, “[...] o que é a educação senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social. O cotidiano humano é marcado pelas trocas de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos pela forma como contamos as histórias vividas [...]”.

Dessa forma, as narrativas se inserem em contextos de pesquisa e, com base nessa perspectiva, ouvir a voz dos professores é reconhecer que a sua história de vida é importante no processo formativo haja vista que processos pessoais estão sendo articulados a outros de natureza coletiva; ao meio sociocultural que é influente na constituição da pessoa e do profissional; ao estilo de vida de cada um, incide sobre sua prática; as fases de sua vida e suas decisões a respeito da profissão e da carreira as quais são importantes no sentido de se pensar a maneira pela qual pode se realizar seu desenvolvimento profissional. (GOODSON, 1992).

As discussões em torno das narrativas ancoram-se, ainda, nos postulados de Abrahão e Passeggi (2012, p. 61) quando defendem:

O uso de narrativas autobiográficas em contextos de formação inicial, e continuada, ancora-se no pressuposto dessa automização, no sentido em que o ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador.

Implica dizer que as narrativas autobiográficas estimulam uma reflexão sobre as trajetórias individuais de formação. As narrativas quando se dão em um processo de formação nos levam à compreensão da historicidade do sujeito, emancipando-o, tendo em vista voltar para si num processo de reflexão. As narrativas autobiográficas e os estudos com histórias de vida de professores têm sido uma opção no campo da pesquisa qualitativa.

Abrahão (2011), ao discutir a relação entre narrativas e escritas de memoriais de formação, afirma que a escritura de um memorial comporta mais que um relato de momentos da história de vida. É consubstancial, caracterizado como uma narrativa orgânica e reflexionada de acontecimentos em contexto. As experiências são significativas em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa.

Nóvoa (1995) destaca a recorrente importância que as histórias de vida têm adquirido nos estudos sobre a vida, as carreiras, e os percursos profissionais, as biografias/autobiografias ou o desenvolvimento pessoal dos professores. Para esse autor, trata-se de uma produção heterogênea, de uma relevância fundamental para a educação, haja vista possibilitar a compreensão da importância de “[...] recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação”, uma necessidade do contexto contemporâneo.

Reafirmamos, ainda, a análise realizada por Bolívar (2002, p. 107), que considera que as metodologias (auto) biográficas permitem constituir os professores como sujeitos de sua própria formação, com trajetórias profissionais e um estágio de desenvolvimento determinado. Nesse sentido, as narrativas manifestam o mundo dos sujeitos e as histórias pessoais da experiência profissional. Neste caso, comungamos com Josso (2004, p. 138) ao defender que: “[...] a narrativa da história de formação é utilizada para compreender o processo de formação, o trabalho de elaboração e de interpretação apresenta-se como um processo de conhecimento específico sobre um objeto específico: a sua formação, a formação”.

Estudos nessa direção mostram, ainda, que o método autobiográfico tem contribuído para que se dê voz e vez aos profissionais do ensino, conforme postula Nóvoa (1995), a docência é uma profissão sobre a qual há muito que se dizer. Essa renovação metodológica, que atribui à subjetividade do sujeito um valor de conhecimento, considerando o comportamento humano com toda sua complexidade, fundamental nesta investigação sobre o estágio curricular supervisionado como espaço de construção e (re)construção dos saberes docentes no curso de formação inicial de professores no curso de Pedagogia.

### **3.2 Centro de Ciências da Educação /CCE/UFPI - Prof. Mariano da Silva Neto: contexto empírico da pesquisa**

Para desenvolver esta investigação foi escolhido como campo empírico da pesquisa o Centro de Ciências da Educação (CCE) Prof. Mariano da Silva Neto da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portela, Teresina-PI. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI (2010/2014), o Centro de Ciências da Educação (CCE) tem suas atividades regulamentadas

pelo Regimento Geral da UFPI, aprovado pela Resolução n. 45/99, do Conselho Universitário (CONSUN), que dispõe, no plano didático-científico, administrativo, financeiro e disciplinar, através de diretrizes de funcionamento, as atividades dos diversos órgãos e serviços comuns e Regimento Interno aprovado em 2007, através da Resolução n. 12/2007, de 25 de maio de 2007.

O Centro de Ciências da Educação- CCE pertence à Universidade Federal do Piauí (UFPI) uma instituição Federal de Ensino Superior sediada na cidade de Teresina - Estado do Piauí e com campi nas cidades de Parnaíba, Picos, Floriano e Bom Jesus. A instituição é mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí - FUFPI (instituída pela Lei n. 5.528 de 12 /11/1968) e é financiada com recursos do Governo Federal.

A UFPI foi instalada em 01 de março de 1971, a partir da fusão de algumas faculdades isoladas que existiam no Estado - Faculdade de Direito, Faculdade Católica de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Administração (Parnaíba) e Faculdade de Medicina. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPI, sua missão é:

Propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional (UFPI, 2010/2014, p. 28).

É perceptível na sua missão que a UFPI explicita no seu PDI a preocupação em oferecer serviços que atendam ao mundo contemporâneo é, portanto, prospectiva nas suas ações, visando à emancipação do sujeito. Conforme consta o artigo 3º de seu Estatuto, a Universidade Federal do Piauí tem como objetivo cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado. Desse modo, compete à UFPI, de acordo com o Capítulo I do seu estatuto:

- a) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científica e do pensamento reflexivo;
- b) formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- c) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento e do meio em que vive;

- d) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicação ou de outras formas de comunicação;
- e) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- f) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) promover extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (UFPI, 2010/2014, p. 30).

De acordo com o que referencia o documento em questão, as metas institucionais são planejadas a cada quinquênio e estabelecidas anualmente, de maneira participativa e o cumprimento é avaliado com a mesma periodicidade.

Hodiernamente o valor da aprendizagem é mister para todos os cidadãos e, no caso do Brasil que pretende ser uma potência mundial, contar com um número significativo de pessoas que tenham o domínio de vários saberes, é fundamental para que esses cidadãos se tornem ativos, criativos, participativos, capacitados a buscarem seu potencial pleno, de modo que se desenvolvam aprendendo sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem e atuam, pessoal e profissionalmente.

A UFPI, de acordo com seus objetivos, explicita essa concepção de cultivar o saber fundamentado nos quatros pilares básicos defendidos pela UNESCO, e redigidos por Delors (2005) quais sejam: saber conhecer, saber fazer, saber conviver juntos e saber ser. Implica dizer que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens consideradas fundamentais no decorrer da vida humana, a educação em todas as suas dimensões, as quais se configuram pilares do conhecimento. No tocante ao primeiro deles, aprender a conhecer, imprime-se na capacidade de adquirir instrumentos de compreensão; o segundo, aprender a fazer para poder agir sobre o meio que o envolve; o terceiro, aprender a viver juntos, voltado para o espírito de cooperação com os outros em todas as atividades humana; e o quarto, aprender a ser, substancialmente representa o principal conceito, articula e integra todos os demais descritos.

### **3.3 Instrumentos, técnicas e procedimentos de produção dos dados da pesquisa**

Na trajetória desta investigação foram inúmeras as inquietações em relação às escolhas dos métodos, técnicas e instrumentos para a produção dos dados. Este exercício nos colocou diante de algumas situações as quais tínhamos de decidir, o que requereu leituras e reflexões sobre o contexto em que se aplicaria o estudo. Nessa caminhada, colocamo-nos na condição do narrador, ao narrar sobre os eventos que aconteciam no tempo/espaço em que a investigação prosseguia.

Na pesquisa foi possível combinar certas técnicas e instrumentos para produção de dados que conjugados pelo pesquisador coadunam em compreensões de fatos e de acontecimentos fundamentais no processo investigativo. Assim, para produção dos dados utilizamos de forma articulada a análise de documentos, o questionário e o memorial de formação. Com a análise dos documentos (Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN, Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia, Resoluções referentes ao estágio, documentos de estágio, leis, Projeto da instituição campo da pesquisa, dentre outros), acessamos à compreensão dos aspectos legais do estágio curricular supervisionado como componente curricular obrigatório, assim como a visão panorâmica do curso de Pedagogia.

O questionário validou a construção do perfil formativo e autobiográfico das interlocutoras do estudo. O memorial de formação configurou-se, portanto, como uma das principais fontes das narrativas desta pesquisa. As informações coletadas aconteceram em momentos distintos e se encontram detalhados no Quadro 7 (Apêndice G).

#### **3.3.1 Questionário semiestruturado:** da construção do perfil formativo ao perfil autobiográfico

O questionário foi o instrumento que nos forneceu dados com os quais traçamos o perfil formativo e autobiográfico das interlocutoras desta pesquisa. Elaboramos um questionário misto (Apêndice A), sendo nossa opção justificada pelo fato de que o questionário “é uma interlocução planejada” (CHIZZOTTI, 2006, p. 55) e no entendimento de Richardson (2008), cumpre pelo menos duas funções, pois primeiro descreve as características e segundo mede determinadas variáveis de um grupo social.

A produção deste instrumento deu-se inicialmente com a realização de alguns contatos entre a coordenadora e as professoras do curso de Pedagogia que acompanhavam os estágios no 8º e 9º períodos. Dada esta oportunidade, foi apresentado o tema para os discentes em uma

conversa informal, realizada no dia 25 /06 /2014. Participaram do encontro todos os discentes do (8º período – 2014/01) do curso de Pedagogia da UFPI, noturno. Nesse evento foi exposta a intenção investigativa e entregue o questionário a todos os presentes para que dessem informações sobre o seu perfil formativo e profissional e daí, por adesão, dar prosseguimento à caminhada investigativa.

Estabelecemos um prazo de trinta dias para recolhimento do instrumento (questionário), o espaço de tempo se deu consoante os encontros presenciais que os discentes tinham com seus professores após o início do estágio. Passados trinta dias, retornamos e convidamos todos os presentes para participar da pesquisa e, para nossa surpresa, não houve a adesão que pretendíamos (entre oito e dez interlocutores). Os discentes alegaram falta de tempo e muitas atividades do curso. A professora da disciplina de Estágio sugeriu, então, que a turma construísse o memorial no período seguinte (9º período -2014-02), que correspondia ao Estágio no Ensino Fundamental e seria também uma das exigências da disciplina. Nesse particular, a construção do memorial seguiria aos pressupostos básicos desta pesquisa.

Esse episódio resultou num processo de indagações sobre como garantir o rigor científico da investigação do fenômeno sem engessá-la, no que concerne ao compromisso com a pesquisa científica. Aos instrumentos de produção de dados, dentre tantos, quais seriam os mais adequados aos interlocutores desta pesquisa (discentes), visto que se encontravam em processo de formação inicial. Essas reflexões nos conduziram à definição de novos caminhos metodológicos, sem necessariamente substituir as técnicas, os instrumentos, tampouco comprometer o objeto desta investigação.

Face ao ocorrido e dado o tempo que nos restava, resolvemos entrar em contato com os discentes que cursavam o último período do curso de Pedagogia. Decisão tomada retornamos ao campo, e tivemos uma conversa com a professora de estágio do 9º período-2014-01. Nessa oportunidade, colocamos as novas proposições do estudo, ficando agendado um primeiro encontro com essa nova turma no dia 04/08/2014. O diálogo proporcionou indagações sobre a pesquisa, sobre o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações obtidas e utilizadas para o desenvolvimento do estudo foi celebrado nesse evento.

Posteriormente, em outro encontro, por volta de 09 de agosto de 2014, foi entregue o questionário para as discentes que se propuseram contribuir com a pesquisa. Nessa oportunidade, esclarecemos acerca de questões éticas da investigação. Colocamos-nos à disposição do grupo, inclusive para auxiliá-los nas orientações do trabalho final, pois estavam no período de produção do trabalho de conclusão de curso/TCC. Nesta mesma data as discentes entregaram o instrumento (questionário) e agendamos um segundo encontro para discutirmos



como se daria o andamento da pesquisa e a construção do memorial, cujos dados permitiriam que analisassem, através das narrativas, o estágio curricular supervisionado como espaço de construção e (re)construção de saberes docentes no contexto da formação inicial de professores, no curso de Pedagogia.

Traçar o perfil autobiográfico e formativo das interlocutoras desta pesquisa configurou-se um dos objetivos eleito para esta pesquisa. As protagonistas em cena neste contexto de investigação constituem-se de discentes do curso de Pedagogia da UFPI do período de 2014/01 que já tinham cursado os Estágios Curriculares Supervisionados em Planejamento Gestão e Planejamento da Educação Espaços Escolares e não Escolares, Estágio Curricular Supervisionado em docência da Educação Infantil e estavam cursando o último estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública de ensino.

Para não expor a identidade de cada uma das discentes, utilizamos codinomes. A escolha dos nomes foi uma homenagem a oito mulheres dentre elas pedagogas, filósofas, psicólogas e ativistas sociais, que se destacaram no cenário educacional nacional e internacional por suas contribuições na educação, na saúde, nos movimentos sociais. Lutaram pela democratização da construção do conhecimento e por processos educativos mais amplos, justos e humanos. A biografia desse conjunto de mulheres encontra-se no último anexo deste trabalho. Nesta pesquisa as interlocutoras passaram a ser chamadas de: Montessori, Antipoff, Stein, Ferreiro, Wilczynska, Arendt, Torres e Mantoan.

A construção do perfil autobiográfico é fruto de um recorte da história de vida de cada uma das interlocutoras. A narrativa de si comporta uma dimensão ontológica do ser e uma interpretatividade, mesmo que não haja a finalização do raciocínio do narrador. E esse movimento intermitente possibilita ao leitor buscar novas respostas e interpretações. O cuidado com que as discentes desta pesquisa revelaram suas histórias permite inferir que foram guiadas pela consciência daquilo que deve e pode ser dito, sejam em termos morais, materiais, intelectuais, profissionais. Assim, “trabalhar com processos rememorativos implica atividade de narrar, uma atividade que não é linear e os sujeitos podem reelaborar suas vivências” (GUEDES PINTO; GOMES; SILVA, 2008, p. 22).

Pela forma como os enunciados se apresentam, foi possível interpretar o que dizem as interlocutoras desta pesquisa sobre suas histórias de vida desde a mais tenra idade. Sentimos a necessidade de apresentá-las relacionando recortes de fatos de suas vidas, destacando singularidades e diferenças existentes entre elas.

Arendt, com 23 anos, solteira, revelou ser a primeira filha do casal. Evidenciou que ao longo da sua vida sempre teve uma educação exemplar de seus pais, que sempre fizeram de

tudo pelos seus estudos. Revelou que os pais nunca mediram esforços para oferecerem o melhor para ela e sua única irmã.

Antipoff tem 27 anos de idade, solteira, nasceu em Teresina-PI, e reside desde seu nascimento no Bairro Poty Velho zona norte de Teresina, com a mãe e um irmão de 24 anos. Revelou que sua infância foi bastante conturbada, com momentos felizes e infelizes, pois seus pais viviam em conflito, culminando com a separação do casal. Para essa interlocutora foi um episódio doloroso e que acelerou o seu processo de independência muito cedo.

Mantoan revelou ter 23 anos, solteira, natural de Teresina, Piauí. Reside em um bairro da zona norte da capital há 19 anos com sua mãe e o irmão.

Montessori, com 37 anos de idade, solteira, nasceu na zona rural de uma cidade do norte do estado do Piauí, situada aproximadamente a 80 km de Teresina, capital do estado. Esta interlocutora destaca um fato marcante na sua vida, a ausência da convivência com os pais devido a separação do casal quando ainda era muito pequena. Nos seus enunciados ficou claro que viveu toda a sua infância nesse lugar e somente aos 15 anos retirou-se do lugar de origem para a cidade de Teresina, certamente para prosseguir nos estudos, tendo em vista que na sua terra natal a oferta de escolarização sistematizada acontecia somente até a 4ª série do ensino fundamental, hoje 5º ano.

Wilczynska conta com 31 anos, solteira natural de Teresina-PI, atualmente mora com sua mãe, um irmão e uma irmã. Revelou gostar de animais, de crianças, de natureza, de tudo que a deixa mais próximo de Deus. Destacou, ainda, a tristeza por não ter o seu pai perto, não poder abraçá-lo como gostaria, sobretudo no dia dos pais. Disse que nunca o conheceu, só restaram para ela histórias de como ele era e que somente o tempo permitiu-lhe conviver com a sua ausência.

Stein, solteira natural de São Félix do Piauí, nasceu no dia dezesseis de setembro de 1990, na zona rural da respectiva cidade, precisamente na fazenda dos seus avós maternos, conhecido como Canto do Coqueiro. Aos cinco anos de idade mudou-se com seus pais do interior dos avós para a cidade de São Felix no centro norte piauiense, pelas oportunidades de estudo que a cidade oferecia.

Torres é de Teresina-PI, nasceu na Maternidade Dona Evangelina Rosa no dia 14 de janeiro de 1992. Atualmente tem 23 anos, é solteira. Revelou ser a filha mais velha de duas irmãs. Pelo fato de seus pais trabalharem o dia todo, cresceu na casa de seus avós maternos, na zona norte de Teresina.

Ferreiro, com 23 anos de idade, estado civil casada, nasceu no dia 11 de novembro de 1990 na cidade de Teresina-PI. Primeira e única filha mulher do casal. Relatou que foi uma

criança quieta e tímida, nunca deu trabalho para seus pais na escola e sempre se comportou bem. Destacou, ainda, que sempre estudou em escolas públicas.

É perceptível nas narrativas, a relação temporal estabelecida entre fatos que ocorrem simultaneamente entre si ou não. Fatos relevantes marcaram a vida dessas interlocutoras, sobremaneira nos casos de separação dos pais, conforme anunciado por Antipoff, Montessori e Wilczynska. Essa realidade culminou em independência muito cedo para Antipoff, e, com o passar do tempo a superação da ausência do pai para Wilczynska. Essa prerrogativa coaduna com o pensamento de Larrossa (2004, p. 15) ao postular que “La relación entre el sujeto y el relato tiene que ver con la temporalidad intrínseca a la vida humana com el hecho de la vida humana está temporalmente constituída entre um princípio y um fin(entre el nacimiento y la muert)[...]”.

Acreditamos que os fatos temporais vivenciados pelas interlocutoras da pesquisa envolveram um processo expressivo da experiência. Percebemos nesses relatos “práticas intergeracionais e memória familiar” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 23), substancialmente a infância foi pontuada com a busca da história familiar. O desenho familiar aparece nos discursos narrativos como incentivador de práticas sociais. A importância desse processo apresenta-se como agente de transformação social, haja vista que cada família, dentro de suas condições, buscou inserir seus filhos em espaços educativos conforme nos enunciam Arendt e Stein.

A exegese das narrativas das interlocutoras requereu também uma imersão no tocante aos pressupostos ontológicos. Percebemos aspectos singulares do ente ao conceber a história como contexto espaço-temporal no qual constrói suas experiências e vivências de forma significativa. E, nesse devir, o homem não pode fugir, pois, é ele o elemento que movimenta a história ao tempo em que se movimenta com ela.

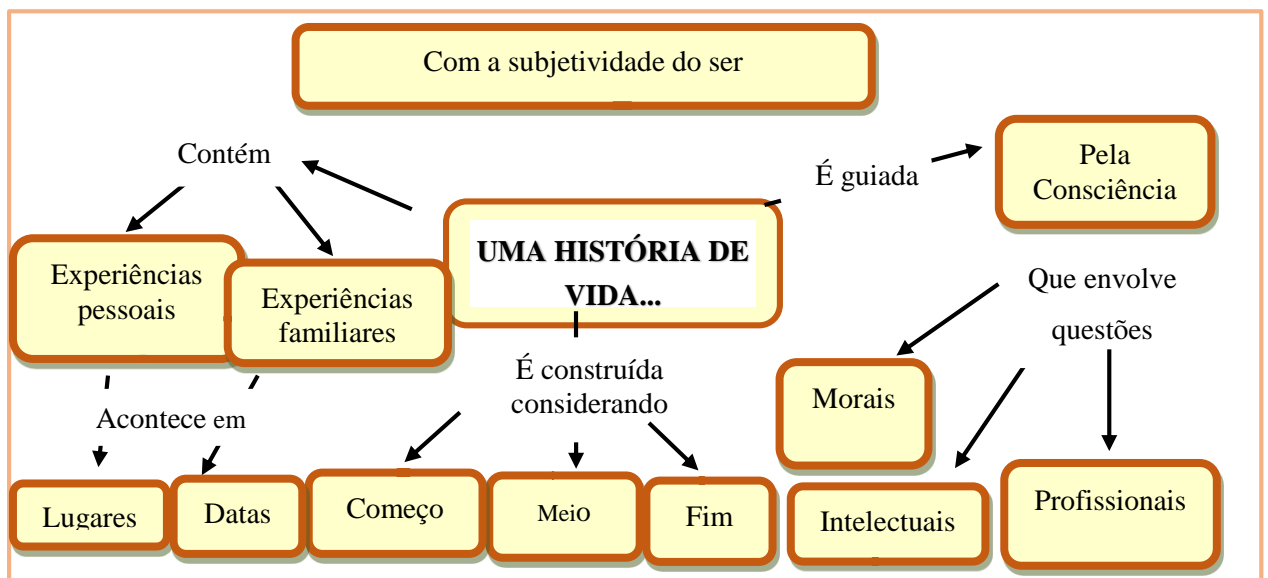
A preteridade em que as narrativas das interlocutoras aconteceram marca o tempo vivido. Conforme postula Ricouer (2007, p. 156), “o aqui e o lá do espaço vivido da percepção e da ação e o antes do tempo vivido da memória se reencontram enquadrados em um sistema de lugares e datas [...]”, dando lugar a uma experiência viva.

Nos discursos em análise há visibilidade da concepção de educação no sentido amplo e uma concepção de educação formal institucionalizada como espaço de ascensão social. As interlocutoras exprimem a crença de que esse algo é verdadeiro, a crença de que algumas das atitudes ou estados psicológicos em que o ato torna-se sincero. A saída do lugar de origem para outro que proporcionasse condições de acesso à escola é muito presente nos discursos de Stein, ao narrar que aos cinco anos de idade mudou-se do interior dos seus avós para a cidade de São Félix. A partir daí começou sua vida escolar. Esse episódio também se fez presente na vida de

Montessori, que sai de sua cidade natal para buscar em outro lugar novas influências educacionais pelo fato de sua cidade de origem não oferecer a expansão de uma educação sistematizada.

Comungamos com a proposição de Charlot (2013) de que a perspectiva imbricada na narrativa desses discursos é que a educação é, ao mesmo tempo, uma obrigação e um direito antropológico, que não pode ser pensada sem referência ao que é o ser humano. No enunciado de Arendt temos confirmação do pensamento desse autor, ao destacar: “Ao longo da minha vida tive uma educação exemplar dos meus pais, que sempre fizeram de tudo pelos meus estudos. Nunca mediram esforços para oferecerem o melhor para mim e minha irmã”. Nesse sentido, a educação e o direito de aprender para ser, para apropriar-se de uma parte do patrimônio legado pelas gerações humanas precedentes, para retornar-se membro de uma sociedade (desigual) e de uma cultura, para constituir-se como sujeito insubstituível, é fundamental para a evolução humana.

Partindo das relações sociais presentes no discurso, também, se fazem presentes as relações de poder que os pais imprimem sobre os filhos, a exemplo de Ferreira ao narrar que sempre foi uma criança quieta e tímida, nunca deu trabalho para seus pais na escola e sempre se comportou bem. Temos a presença do discurso religioso impresso nos enunciados da interlocutora Wilczynska ao destacar que gosta de animais, de crianças, de natureza, de tudo que a deixa mais próximo de Deus. As afirmações, descrições e relatos, representam a realidade de mundo dessas pedagogas em formação. Na Figura 3, apresentamos uma síntese das narrativas que consolidam o perfil autobiográfico das discentes participantes deste estudo.



**Figura 3** – Mapa conceitual construído a partir do delineamento do perfil autobiográfico  
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015).

Na presente figura elucida-se que uma história de vida constrói a subjetividade do ser e é construída considerando o espaço/tempo numa sincronia que envolve começo, meio e fim. Essa história de vida contém experiências pessoais e familiares, geralmente acontece em lugares e datas singulares. Envolve questões morais, intelectuais e profissionais. Os enunciados são reveladores, também, de que a “constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais concretas, orientando-se para elas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 93). O contexto ainda é manifesto por questões políticas econômicas e culturais variadas.

Como nosso objetivo substancializava-se na construção do perfil autobiográfico e formativo, selecionamos alguns componentes relacionados a esse percurso de vida e formação das interlocutoras do estudo, os quais se apresentam registrados no (Quadro 2).

**QUADRO 2 - Perfil formativo das interlocutoras**

<b>Interlocutores</b>	<b>Acesso ao curso de Pedagogia</b>	<b>Atuação e experiência profissional (atividade e tempo)</b>	<b>Por que a opção pelo curso de Pedagogia</b>
<b>Arendt</b>	PSIU	PIBID (Programa de Iniciação a Docência (2 anos).	<b>Pela abrangência de atuação profissional que o curso oferece e por identificar-me desde cedo com o ensino de crianças</b>
<b>Antipoff</b>	PSIU	<b>Professora Auxiliar</b> na rede particular por 1 ano e 6 meses; e atividades como auxiliar em gestão escolar pelo PIBID.	<b>É um curso amplo com vários campos de atuação</b> , além de considerá-lo como uma formação completa do indivíduo com uma ampla visão de mundo.
<b>Mantoan</b>	ENEM 2010	<b>Professora auxiliar e Professora titular</b> da rede particular de ensino há 1 ano e 6 meses.	Interesse em conhecer o processo ensino e aprendizagem e afinidade com o público infantil.
<b>Wilczynska</b>	PSIU 2009	Nenhuma	Por acreditar ser um curso importante para o desenvolvimento educacional no país e por ter <b>uma área mais ampla para o trabalho</b> .
<b>Torres</b>	PSIU 2009	<b>Professora auxiliar</b> em sala de Educação Infantil por 1 ano e 6 meses	A opção pelo curso deu-se por influência e experiências familiares e por oferecer <b>opções no mercado de trabalho</b> .
<b>Montessori</b>	ENEM 2010	Nenhuma	Curiosidade por achar que contribuirá para a minha vida profissional
<b>Stein</b>	PSIU	PIBID	<b>Por ser um campo de trabalho amplo</b> .
<b>Ferreiro</b>	PSIU	<b>Professora auxiliar</b> em sala de aula do 1º ano de Ensino Fundamental	Por ser o curso que daya dentre outras opções uma <b>amplitude no mercado de trabalho</b> .

Fonte: Informações obtidas a partir do questionário aplicado às interlocutoras da pesquisa no primeiro semestre de 2014.

As informações expressas no Quadro 2 nos dão uma visão panorâmica do perfil formativo das discentes que integram este trabalho de pesquisa. Trata-se de jovens do sexo feminino, na maioria solteiras, exceto uma delas (estado civil casada) conforme já mencionado. A formação acadêmica em nível superior configurou-se com a Licenciatura em Pedagogia, até o momento como a única graduação desse grupo. A forma de ingresso para Arendt, Antipoff, Wilczynska, Torres, Stein e Ferreiro deu-se na sua maioria pelo PSIU<sup>11</sup>, enquanto que para Mantoan e Montessori esse acesso ocorreu pelo Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM<sup>12</sup>.

No tocante à atuação e experiência profissional das interlocutoras os dados revelam que Arendt e Antipoff tiveram experiência profissional através dos Programas Institucionais de Iniciação à Docência/PIBID<sup>13</sup>, com atividades em docência e gestão. Stein registra também que foi bolsista do programa PIBID. Mantoan, Torres e Ferreiro falam de experiências como professoras auxiliares, apenas Wilczynska e Montessori não revelaram ter experiência com atuação profissional. Dentre as informações expressas no quadro, é pontual destacar o motivo da opção pelo curso de Pedagogia. É visível na narrativa de cada uma o entusiasmo pelo curso, sobretudo pelo fato de vislumbrarem um mercado de trabalho promissor. Está previsto no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI (2009) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, no seu artigo 4º que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

<sup>11</sup>**PSIU**- Um concurso seriado e classificatório para ingresso na Universidade Federal do Piauí - UFPI, realizado de duas modalidades: 1ª) GRADATIVA, através de subprogramas trienais, com provas realizadas em três etapas correspondentes às três séries do Ensino Médio regular, de no mínimo três anos e 2ª) GERAL, com as provas das três séries realizadas de uma única vez, ao final do Ensino Médio. Incluía, nas duas modalidades, o conteúdo específico das matérias e disciplinas do Núcleo Comum Obrigatório deste nível de ensino: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês, Espanhol e Francês), Matemática, Biologia, Química, Física, Geografia e História. Este programa objetivava selecionar e classificar candidatos para preenchimento das vagas oferecidas nos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Piauí. O PSIU de 2010 foi o último realizado pela UFPI nesse formato.

<sup>12</sup>**ENEM** - De acordo com o PDI, a partir de 2010 a UFPI disponibilizou 50% das vagas aos candidatos classificados mediante a avaliação dos conhecimentos comuns pertinentes às diversas áreas do Ensino Médio, ou seja, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

<sup>13</sup>**PIBID** (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de acordo com o regimento interno do PIBID da UFPI e descrito no Art 1º, o programa foi instituído, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.

- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.(BRASIL, 2006, p. 2)

Esse leque de oportunidades que o curso oferece prevê que o egresso do curso de Pedagogia esteja apto para exercer atividades profissionais em diferentes espaços que envolvam uma prática educativa fundamentada nos valores de respeito e solidariedade. Há uma concepção de docência que perpassa o espaço da sala de aula, podendo o pedagogo atuar em diferentes lócus educativos (escolas e empresas, associações, dentre outros), posto que a prática educativa ocorre em diferentes espaços.

No Projeto Pedagógico do Curso (2009) temos também essa confirmação de que, aliada à formação de Pedagogos para a função docente, o currículo do curso objetiva, ainda, o estudo de conhecimentos básicos que deem a este profissional condição efetiva de desenvolver, de forma competente, tarefas pedagógicas não docentes, seja na escola, seja em outros ambientes em que haja a necessidade de ações educativas. O referido documento postula que com esta inovação, evidencia-se no curso o entendimento de que o Pedagogo tem a docência como a base da sua formação, mas não se limita à ação docente, nem ao ambiente escolar, pois se mostra relevante e necessário, em qualquer contexto onde haja espaço para o desenvolvimento de ações educativas.

No âmbito desta discussão evocamos Franco (2012, p. 183-184) ao postular que parece haver uma convulsão social e que, neste caso, compete à educação:

ser instrumento por excelência da humanização dos homens em sua convivência social, uma vez que os sujeitos, imersos em sua prática e impregnados das diversas influências educacionais, estão constantemente participando, interagindo, intervindo no seu próprio contexto cultural, requalificando a civilização, para condições que deveriam ser mais emancipatórias e humanizantes.

A ampliação dessa concepção de educação emerge no contexto educacional, substancialmente, por força das lutas sociais asseguradas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, nas novas Diretrizes de Formação do Professor, no Plano Nacional de Educação/PNE, dentre outros movimentos e políticas públicas voltadas para o setor educacional.

### 3.3.2 O Memorial: técnica para tessitura de Narrativas de Formação

Neste tópico, com base na literatura vigente, demarcamos os aspectos pontuais do memorial de formação, selecionado nesta pesquisa como um dos instrumentos fundamentais nesta caminhada investigativa e também o passo a passo para sua construção.

O memorial configurou-se um dos instrumentos de produção de dados, por ser um texto em que o autor relata sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos que considera mais importantes, ou interessantes, no âmbito de sua existência. O memorial de formação é um dos modos de expressão de narrativas autobiográficas que se generalizou no Brasil, a partir dos anos 1990, seja como Trabalho de Conclusão de Curso, seja como prática reflexiva no contexto institucional de formação de professores (ABRAHÃO; PASSEGGI, 2012).

De acordo com Prado e Soligo (2007), o memorial de formação é uma forma de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É lugar de contar uma história, às vezes nunca contada até então (a da experiência vivida por cada um de nós). Ao narrar nossa experiência, podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos. O texto encadeia diferentes acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida. Para esses autores, o tempo a que se reporta pode estar ou não circunscrito: formação do período de um curso ou programa, formação do tempo de profissão ou formação humana em geral. De qualquer modo, a escrita de um memorial de formação é sempre a partir do campo da educação.

Geralmente a escritura do memorial de formação tem como referência principal o campo profissional que se ocupa. Neste estudo, a referência principal das discentes interlocutoras da pesquisa é o curso de formação inicial (Pedagogia). Certamente resgatarão memórias relacionadas a outras experiências vivenciadas em diferentes etapas das suas vidas de filhas, netas, amigas dentre outros personagens que foram relevantes nesse processo formativo.

Passeggi (2011, p. 36) corrobora a discussão sobre o memorial de formação ao destacar o “[...] êxito da escrita do memorial se realizaria quando o autor explora o potencial da refletividade autobiográfica e se deixa envolver pelo encantamento estético e ético do fazer da vida intelectual e profissional um texto acadêmico como arte autoformadora de si mesmo como profissional”.

As memórias se inserem, assim, nas abordagens (auto)biográficas de formação-investigação, o foco que trazem à tona são as histórias de vida, em que focalizam diferentes



aspectos da trajetória do narrador, conforme finalidades de um projeto, de um curso, de um contexto de formação, a exemplo de resgatar lembranças da escola, rememorar a aprendizagem durante um curso, fazer um balanço de vida, registrar a prática docente num processo evolutivo, dentre outros aspectos.

Na visão de Bolívar (2002), as histórias pessoais podem configurar-se um meio para conhecer a prática ao oferecerem elementos para sua compreensão; um método para aprender a partir da prática, pois são possibilitadas a revisão e a crítica da ação; um meio para criar prática, porque ao repensá-la, existe a oportunidade de criar, mudar e explorar os limites da experiência.

Gadamer (2013, p. 51-52) postula que “[...] a memória não é apenas uma disposição ou uma capacidade genérica, reter, esquecer e voltar a lembrar pertence à constituição histórica do homem e fazem parte de sua história e formação”. Somente o homem é imantado dessa condição.

Ao falarmos, ainda, de memória recorremos a Ricouer (2007), que argumenta acerca da intencionalidade da memória, defendendo que essa está voltada para a realidade anterior, a anterioridade que constitui a marca temporal por excelência da “coisa lembrada”, do “lembrado” como tal, portanto, diferente da imaginação que se configura voltada para o fantástico, a ficção, o irreal, o possível, o utópico. Ou seja,

[...] nada temos de melhor que a memória para garantir que algo ocorreu antes de formamos sua lembrança. A própria historiografia, digamo-la desde já, não conseguirá remover a convicção, sempre criticada e sempre reafirmada, de que o referente último da memória continua sendo o passado, independente do que possa significar a preteridade do passado (RICOUER, 2007, p. 26).

Bolívar (2002), apoiando-se em Nóvoa (1992), chama atenção para o fato de que o “balanço de vida”, como reflexão crítica, é indispensável para compreender como o adulto constrói a sua formação e como os diversos momentos de experiências de vida tornam-se pontos de partida para o processo formativo. Nesse sentido, trabalhar com memórias possibilitou a discentes mobilizarem seus conhecimentos, seus valores, suas motivações, e a por em evidência sua identidade, construída nos diferentes contextos, olha-se numa sucessão do tempo que ora se aproxima e ora se distancia de seu eu.

O memorial de formação no desenvolvimento desta pesquisa foi sendo construído em diferentes momentos. O planejamento dos momentos de execução desta técnica assumiu o caráter flexível conforme as necessidades das interlocutoras (discentes) e da pesquisadora.

A construção do memorial de formação aconteceu logo após o recebimento do questionário. Deu-se com uma acolhida às discentes que se propuseram a participar da pesquisa. Nesse encontro houve a entrega de alguns materiais para produção dos memoriais. Aconteceu na UFPI, na sala de vídeo, no turno matutino, no dia 22 de agosto/2015, nesse momento reconhecemos ter acontecido uma maior aproximação entre pesquisadora e interlocutoras.

O projeto da tese foi apresentado na íntegra com a utilização de slides, seguido de um dispositivo para que as narrativas fluíssem. Posteriormente, o roteiro do memorial de formação que se encontra em anexo, destacou o passo a passo da construção dessa técnica. O contato com as interlocutoras teve importância considerável em relação à escritura dos memoriais, ampliando as discussões sobre o que representam na pesquisa narrativa e sobre como deviam ser escritos, no que tange a formato, periodicidade e conteúdo. Destacamos que a escrita memorialística possibilita ao narrador o encontro e o reencontro com suas histórias de vida pessoal e profissional, colaborando com o desenvolvimento de atitudes reflexivas, de compreensão, da relação consigo mesmo e com o outro.

Nessa oportunidade apresentamos o Termo de consentimento livre e esclarecido-TCLE, com as devidas informações sobre o desejo voluntário em participar do estudo e poder retirar seu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a investigação, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício. Coletamos as assinaturas, em seguida agendamos outro encontro para o mês seguinte, para socialização das produções e esclarecimentos de posteriores dúvidas.

O encontro seguinte aconteceu em 15 de setembro de 2014, no rol do Centro de Ciências da Educação-CCE. Nesse evento algumas interlocutoras justificaram o não comparecimento, mas reafirmaram que estavam produzindo o material. Do grupo presente surgiram algumas questões quanto à produção (se o texto deveria ser escrito por tópicos conforme o roteiro ou um texto composto sem enumeração dos tópicos envolvendo todos os elementos da narrativa). A partir desse momento, criamos um grupo no WhatsApp, para que a comunicação fosse mais rápida e de forma coletiva.

Outro encontro aconteceu no dia 17 de outubro de 2014, com algumas interlocutoras que tinham concluído a produção do memorial. Nessa feita deixaram suas marcas com pensamentos, ilustrações e a escritura da narrativa, as demais continuavam no processo de produção de seus memoriais.

No decorrer do semestre de 2014-02 até o mês de dezembro deste mesmo ano, vários diálogos com uso desse recurso (WhatsApp) se efetivaram. Até o final de janeiro de 2015, da previsão de oito memoriais, já havíamos recebido seis memoriais sendo que três deles escritos

no caderno padronizado que entregamos no segundo encontro e três enviados por *email*. Os dois memoriais restantes foram enviados também por *email*, no mês de março de 2015. O envio por essa via de comunicação foi um desejo de algumas, pois alegavam não ter uma boa caligrafia e que digitar seria mais rápido. Após o recebimento dos oito memoriais definimos as categorias do estudo, ilustrados no Quadro 03, denominado Classificação geral da pesquisa.

Os dados, a análise e os resultados das narrativas, por sua vez, encontram-se fundamentados na vertente da pesquisa qualitativa e na análise de discurso, tendo em vista que essa modalidade foca-se no objeto de estudo, e estabelece conexão entre objeto e investigador que se configura como sujeito recorrente. Sobremaneira o paradigma qualitativo valida novas maneiras de se compreender o objeto, pois o considera como elemento de uma totalidade epistemológica embasada em valores, imbricados nos instrumentos colaboradores, no decorrer do processo investigativo.

### **3.4 Procedimentos de organização e da análise interpretativa dos dados**

A análise dos dados foi um processo complexo que exigiu da pesquisadora um vai e vem nas leituras dos discursos narrados pelas interlocutoras e nas teorias que fundamentaram o objeto deste estudo: “o estágio como fonte da construção e (re)construção dos saberes docentes”. Por sua vez, esclarecemos que a construção e reconstrução desses saberes fazem parte de uma prática social já estabelecida e, por conseguinte, não foi possível analisar essa problemática sem considerar o contexto vivenciado pelas discentes interlocutoras desta investigação. A análise fundamentou-se na importância da linguagem como prática social e, para tal, considera o papel crucial do contexto.

Nesta fase da investigação apresentamos o procedimento de organização e análise dos dados. As categorias apresentadas no Quadro 03 resultaram de um agrupamento de elementos sistematizados pelo pesquisador a partir do objeto, das categorias teóricas e da pesquisa empírica do estudo (OLIVEIRA, 2010). De acordo com Legendre (1993 apud Oliveira, 2010, p. 93) categoria significa “agrupamento de informações similares em função de agrupamentos comuns”. Nesse sentido trata-se de uma classificação ou agrupamento de elementos que o pesquisador sistematiza em função de certos princípios que tenham uma relação intrínseca. Partindo dessas reflexões, e do objeto deste estudo, construímos categorias empíricas e unidades de análises resultantes da pesquisa de campo e do memorial de formação.

O processo de classificação permitiu fazermos identificação dos elementos que possuíam características convergentes e divergentes, de modo a facilitar o processo da análise

interpretativa dos dados. Justificamos a escolha pela categorização como instrumento de análise, também pela possibilidade do pesquisador compreender melhor os conhecimentos obtidos e representar de forma confiável e detalhada os dados colhidos, refletindo, portanto os objetivos da investigação. Delineamos a seguinte figura categorial para este estudo (Quadro 3).

**QUADRO 3 - Classificação Geral da Pesquisa**

<b>ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</b>		
<b>CATEGORIAS EMPIRICAS</b>	<b>CATEGORIAS EMPÍRICAS</b>	<b>CATEGORIAS EMPÍRICAS</b>
<b>HISTÓRIA DA FORMAÇÃO</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS</b>	<b>ENREDOS SOBRE A PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES</b>
<b>Unidades de análises</b>	<b>Unidades de análises</b>	<b>Unidades de análises</b>
Formação desde a educação infantil até o ensino médio	Estágio Curricular Supervisionado em Planejamento e Gestão da Educação: espaços escolares e não escolares	Estágios e Disciplinas do Curso de Pedagogia na Produção dos Saberes da Profissão Docente
A vontade de ser professora e os motivos da escolha	Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil espaços escolares	A Cultura da Escola e a Vivência nos diferentes contextos da Formação Docente
Desafios e descobertas que marcaram o início da formação docente no curso de Pedagogia	Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: espaços escolares	Experiências vivenciadas como discente/docente na trajetória da formação: espaço de fortalecimento da construção dos saberes

Fonte: Elaboradas a partir do objeto de estudo e do Memorial de Formação/2014

As categorias empíricas deste estudo, com suas respectivas unidades de análises, apresentam-se descritas, analisadas e interpretadas nos três capítulos subsequentes deste estudo. Há uma relação de pertencimento entre todas que foram se estabelecendo a partir do objeto, das

leituras realizadas, do referencial teórico e metodológico com o objetivo de produzir sentido diante da pretensão de confirmar a tese que aqui defendemos.

A análise dos dados produzidos neste estudo configurou-se com a técnica da Análise de Discurso que tem como objeto de estudo o próprio discurso. A opção pela análise de discurso se deu pelo fato desse método se apoiar nos pressupostos ontológicos que considera o homem e a língua em sua corporalidade, não enquanto sistemas abstratos, isto é, considera os processos e as condições por meio dos quais se produz a linguagem.

Nesse sentido, insere o homem e a linguagem a sua exterioridade, a sua historicidade. É através da linguagem que o homem transforma a realidade em que vive e a si mesmo. O homem constrói e reconstrói a sua existência, por conseguinte, conferindo-lhe sentido. A propósito, é com base nessa capacidade do homem de atribuir, incessantemente, sentidos que promovem seu constante devir, e o das coisas que, consubstancialmente, interessam à análise de discurso. Ramalho e Resende (2006, p. 26) corroboram essa ideia ao considerarem o discurso como prática social, nessa perspectiva registram:

Entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é construído socialmente, como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais, e sistemas de conhecimento e crença.

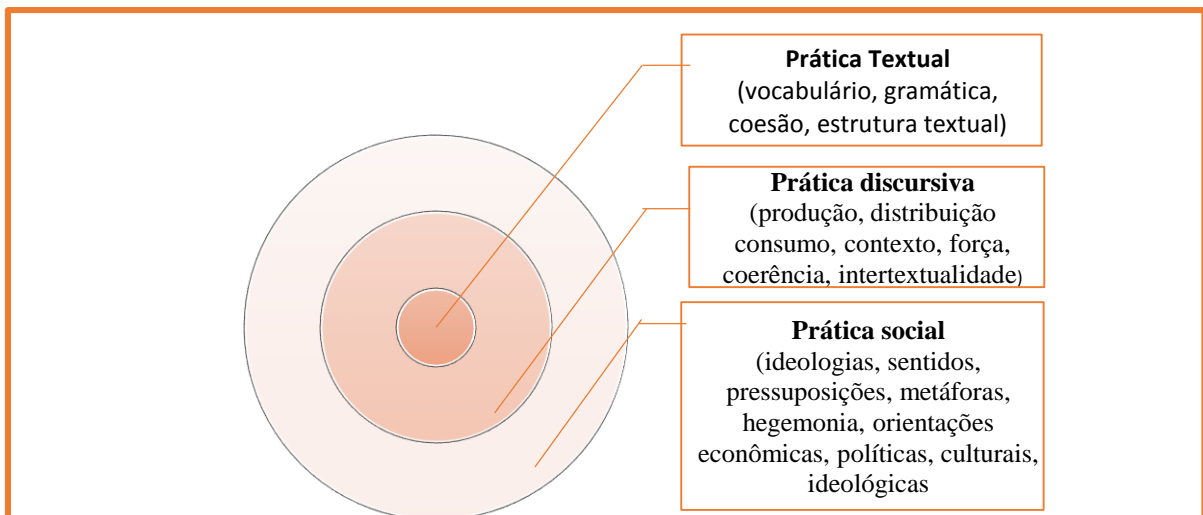
O objeto de relevância para a análise é, portanto, feita a partir da textualização, da interpretação dos sentidos que o sujeito constrói acerca do contexto em que atua. É necessário, pois, interpretar as falas, busca o que está explícito e, principalmente, os não ditos, aquilo que os sujeitos da investigação querem nos revelar. Nesse sentido, essa interpretação é inseparável do contexto em que foi produzida, conforme Orlandi (2012, p. 44): “[...] Os objetos já vêm, pois, significados dadas as condições verbais de sua existência”, o significado é construído pelo eu e pelo outro visto que não falamos no vazio, logo, os enunciados por nós produzidos são reais dentro da concretude da existência humana.

Assim entendida, a análise de discurso relativiza seu poder de argumentação, de intervenção, de apreensão da realidade que se evidencia e se coaduna, também, com a consciência de seus limites. Reforça a ideia de que o conhecimento produz relações de força e de poder.

E quanto à prática da análise de discurso, segundo Fairclough (2001) não há procedimentos fixos para fazer análise de discurso, as pessoas se abordam de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões

de discursos. No entanto, alguns pontos são encaminhados como diretrizes gerais e indicadores dos principais elementos e das considerações que se aplicam à análise do discurso.

Encaminhamo-nos nesse sentido por meio da análise de discurso para extrair aspectos da dimensão textual, da prática discursiva e da prática social, conforme o modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001).



**Figura 4 - Dimensões e Categorias Analíticas sugeridas no Modelo Tridimensional**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base na Concepção Tridimensional do Discurso Fairclough (2001).

Essa concepção tridimensional do discurso de Fairclough (2001, p. 100) sugere uma análise tridimensional, explicando que qualquer evento ou exemplo de discurso pode ser considerado, simultaneamente, um texto (análise linguística), um exemplo de prática discursiva (análise da produção e interpretação textual) e um exemplo de prática social (análise das circunstâncias institucionais e do evento comunicativo). O referido autor reconhece que não há uma nítida divisão ou separação entre os aspectos formais discursivos e sociais de um texto, e destaca que “[...] qualquer tipo de aspecto textual é potencialmente significativo para a análise discurso [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 102), nesse sentido, insere-se memorial de formação.

Na concepção de Fairclough (2001, p. 90-91), é preciso considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não apenas como uma atividade puramente individual ou mesmo como uma variável de reflexos situacionais, razão por que aponta, pelo menos, três razões para essa condição:

[..] a primeira é que o discurso é um modo de ação, são as pessoas agindo sobre os outros e sobre o mundo, e também um modo de representação; a segunda razão é que há uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social; a terceira, que é para Fairclough uma condição e um efeito das

primeiras, é que o discurso é moldado e restringido pela estrutura social em todos os níveis e no mais amplo sentido, recebendo o molde da classe e de outras relações sociais em um nível societário, encontrado nas relações mais específicas de instituições particulares.

Por conseguinte, o discurso é uma prática social que vai se articulando com outras, cujas práticas discursivas evidenciam que falar é fazer algo, é uma ação. Assim, o papel do pesquisador consiste em interagir com aquilo que os interlocutores da investigação dizem, utilizando dispositivos analíticos a seu favor para trazer à luz o que não foi explicitado.

Para produzir as categorias analíticas do discurso, recorreremos às categorias teóricas e empíricas do estudo com base no enfoque tridimensional proposto por Fairclough (2001) e aos enunciados das vozes das oito interlocutoras sobre o estágio curricular supervisionado articulado a outros saberes e fontes como espaço de construção dos saberes. Nesse sentido, para analisar os discursos das interlocutoras produzidos nos memoriais de formação, utilizamos as seguintes categorias analíticas: estrutura textual, contexto, intertextualidade pressuposições, orientações: econômicas, ideológicas e culturais.

No tocante à estrutura textual consideramos o texto como do tipo narrativo por se tratar de narrativas. Os enunciados foram organizados em uma estrutura definida reconhecida por suas características peculiares e apresentam, no seu conjunto, propriedades linguísticas intrínsecas, como vocabulário, relações lógicas, tempos verbais, construções frasais e outras características que definem os gêneros e que neste estudo não serão o foco principal, portanto, não adentraremos numa discussão detalhada desses aspectos. O gênero textual por sua vez recaiu sobre o memorial que para nós foi o que mais se apropriou da estrutura da narrativa, visto que “[...] gêneros são diversas formas de agir, de produzir vida social, no modo semiótico [...]” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 85).

O contexto por nós definido é o que aconteceu, os fatores que conduziram as escolhas e decisões, as mudanças de vida, as relações, o conjunto de circunstâncias, o ambiente dentre outros aspectos.

A intertextualidade passa a ser o texto produzido com base em outros textos, enquanto a interdiscursividade vai ser o diálogo entre os discursos a relação que um texto tem com outros textos, ou seja, um discurso com outros discursos.

As pressuposições ficam por conta das inferências, conjecturas, enunciações, antecipações que foi possível estabelecermos. Na análise do discurso consideramos, também, neste trabalho, as orientações ideológicas, econômicas, políticas e culturais. A ideologia, as ideias e a visão de mundo que assimilam em sua formação. Essas ideias que formam uma visão

de mundo não serão independentes. Nesse sentido, os sujeitos não fugiram de uma interdiscursividade na produção dos seus discursos.

As orientações econômicas, políticas e culturais estão imbricadas nos diferentes elementos do contexto social. Lembrando que as diferenças existentes são processo/produto de uma sociedade que, culturalmente, apresenta múltiplas facetas e se encontra envolta nas mais diversas realidades sociais, advindas de um contexto histórico construído sobre bases sociais discriminatórios e excludentes, em que os valores das classes dominantes sempre estiveram em primeiro lugar, impedindo a construção de uma sociedade fundada na diversidade e na democracia.

A interrelação com que tratamos os enunciados dos discursos, em relação às categorias analíticas, efetivou-se numa perspectiva interdisciplinar e numa relação dialética entre as três dimensões: prática textual, prática discursiva, prática social. Nesse percurso três itens fundamentais se fizeram necessários, conforme nos encaminha o referido autor, em relação aos dados, à análise e aos resultados. Neste estudo foram esses os pressupostos considerados: Os dados configuraram-se como os primeiros passos seguidos do *corpus* e da ampliação desse *corpus*, transcrição, codificação e seleção de amostras do *corpus*. O segundo item procedeu da análise do texto, a prática discursiva e a prática social da qual o discurso se fez presente nas narrativas das oito interlocutoras (apresentados a partir do 4º capítulo desta Tese), e por fim os resultados fruto das interpretações e compreensões a respeito do problema investigado que certamente não se tem o controle sobre o seu uso, pois circunstancialmente novas interpretações ocorrerão num tempo/espaço que geralmente não são administrados pelos pesquisadores (Quadro 4).

**QUADRO 4 - Síntese da análise de discursos**

<b>TÉCNICA DE PRODUÇÃO DADOS</b>	<b>DISP. TEÓRICO</b>	<b>DIMENSÕES DO DISCURSO</b>	<b>INDICADORES ANALÍTICOS DO DISCURSO</b>
<b>MEMORIAL DE FORMAÇÃO</b>	<b>DISCURSO</b>	<b>Prática textual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura textual</li> </ul>
		<b>Prática discursiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto</li> <li>• Intertextualidade/interdiscursividade</li> </ul>
		<b>Prática social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pressuposições</li> <li>• Orientações: econômicas, ideológicas, políticas e culturais.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Fairclough (2001).



Sobre os aspectos destacados neste quadro-síntese, é recorrente pontuar o memorial de formação como a técnica de produção das narrativas analisadas a partir do dispositivo teórico de interpretação da análise de discurso de acordo com alguns dos indicadores analíticos propostos no modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001). Cabe destacar que esses indicadores analíticos encontram-se envoltos numa dimensão interdisciplinar, de acordo com o desenvolvimento das categorias empíricas e unidades de análise que se apresentam nas seções seguintes.

The image shows a decorative scroll with a parchment-like texture and irregular, torn edges. It is adorned with intricate floral and vine patterns in shades of pink, red, and brown. A prominent red wax seal is visible at the bottom left. The text is centered on the scroll.

## 4 NARRATIVAS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO

*Nesta quarta seção apresentamos a primeira categoria empírica e as unidades de análise referentes às narrativas das discentes interlocutoras deste estudo. Esta seção, intitulada Narrativas da história da formação, está dividida em três unidades de análise denominadas: história da formação desde a educação infantil até o ensino médio; motivos da escolha do curso de formação em Pedagogia e a tomada de decisão; desafios e descobertas que marcaram o início da formação docente.*

## 4 NARRATIVAS DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO

Não conseguiremos apreender corretamente a essência da própria memória caso vejamos nela apenas uma disposição ou uma capacidade genérica. Reter, esquecer e voltar a lembrar pertencem à constituição histórica do homem e fazem parte de sua história e formação (GADAMER, 2013, p. 51-52).

Nesta seção apresentamos o discurso das interlocutoras deste estudo que se deu através das narrativas consubstanciadas no memorial de formação. Esse processo de apreensão da memória efetivou-se em diferentes passagens de idas e vindas que estão presentes no ato de narrar, posto que esse movimento faz parte da historicidade do sujeito, historicidade que carrega o amálgama de experiências que marcam a existência do indivíduo.

O texto analisado no discurso é do tipo narrativo e comporta narradores, tempo, espaço, enredo e personagens. Aqui todas as interlocutoras são protagonistas que narraram e participaram das suas histórias. O tempo foi determinado pelas vivências das experiências e ações tanto num tempo cronológico (os dias, meses e anos que estiveram no curso) como tempo psicológico, que envolve aspectos como memória das narradoras. A arte da narrativa é abordada por Benjamin (1987), no ensaio ‘O narrador’, que considera que narrar é intercambiar experiências. Nesse sentido, para narrar, há que se viajar; é preciso sair do ambiente próximo e inventar novas terras, mas é necessário, também, fazer tal percurso consciente de suas tradições, de suas implicações culturais.

Para esse autor as experiências são evocadas no movimento entre próximo e distante, conhecido e desconhecido, semelhante e diferente. Nessa perspectiva, as narrativas são inseparáveis das práticas culturais. O lugar em que as ações se desenvolveram deu-se na trajetória da formação inicial no curso de Pedagogia da UFPI, todo enredo a partir do problema desta pesquisa e dos objetivos precisou ser resolvido e sua resolução comporta essas análises, e as compreensões delas advindas no decorrer desta e das demais categorias.

A incursão nos domínios privados de cada discente participante desta investigação descortinou o silenciamento outrora vivenciado por cada uma delas. As experiências passadas, por circunstâncias variadas e por suas singularidades, avultaram ainda mais suas memórias revelando que muitas dessas memórias permanecem vivas. Nesta acepção, parafraseando Sodré (1998, p. 19), dizemos que “memórias, nesse contexto de investigação, constituem uma espécie

de livro de aprendizagem, que devem estar em várias mãos”. Assim, as interlocutoras, ao confienciarem, ao compartilharem, neste memorial de formação, gênero textual que colabora com o desvelamento de suas histórias de vida nos proporcionaram acompanhar a evolução de pessoas cuja existência, em alguns casos, foi inicialmente áspera para algumas. Ademais, por circunstâncias diversas, todas chegaram a uma formação em nível superior especificamente em um curso de formação docente.

Procuramos transcender os preconceitos silenciosos e as lacunas de nosso horizonte de compreensão a partir da análise de discurso, num movimento interpretativo autorrefletivo. A opacidade que ocorrer acreditamos que possa ser clareada com outros olhares, visto que outras significações poderão ocorrer entre os leitores desta produção. Cremos que esse diálogo contribui, continuamente, no processo da construção desses significados.

Nessa “concepção tridimensional do discurso” nem sempre é nítida a distinção entre “descrição” (análise textual) e “interpretação” (prática discursiva). O critério recomendável, de acordo com Fairclough (2001), é considerar como “descrição” os casos em que mais se evidenciem os aspectos formais do texto. Destacando-se em maior número, os processos produtivos e interpretativos. Neste caso, colocamos em realce a análise da prática discursiva, embora estejam envolvidos, também, os aspectos formais do texto. Assim, no âmbito dessas análises, extraímos dos discursos, numa perspectiva interdisciplinar, o contexto em que as práticas sociais aconteceram, a intertextualidade/interdiscursividade, as orientações econômicas, culturais, ideológicas, e as pressuposições que permeiam o estágio e, ainda, a construção relativos aos saberes docentes que, igualmente, permeiam o discurso em referência.

Manter fielmente as narrativas das interlocutoras e transportar o seu conteúdo com a necessária fidelidade, com a finalidade de descobrir o significado dos seus pensamentos, consolidou o propósito deste estudo. As narrativas tiveram um movimento intermitente de colocação em cada categoria empírica, posto que pelo volume apresentado não foi possível que o conjunto dos discursos das oito interlocutoras se fizessem presentes em todas as unidades de análises. O texto tomado como parte do evento social específico foi analisado segundo as categorias já discutidas, quais sejam contexto, pressuposições, orientações: econômicas, ideológicas e culturais. Por meio da análise dessas categorias, foi realizada a conexão entre o evento social concreto do estágio curricular supervisionado, na formação inicial de professores e as práticas sociais concretas e abstratas que possibilitaram a construção e reconstrução dos saberes docentes.

#### 4.1 História da formação desde a educação infantil ao ensino médio

Buscamos nesta primeira unidade de análise interpretar os pronunciados da história da formação das participantes desta pesquisa a partir da passagem pela educação infantil, culminando com o ensino médio. A interpretação por se tratar de uma atividade humana, está voltada para atribuir sentido a *algo*. Nesse caso, esse *algo* pode ser de várias naturezas dentre elas: gestos, frases, pinturas, sons, nuvens. A propósito, tudo pode ser interpretado, desde lhe seja atribuído algum sentido, ou seja, tudo pode ser tomado como um texto pelo intérprete, configurando-se um objeto interpretável. Ele é livre para interpretar a narrativa “[...] como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação” (BENJAMIN, 1997, p. 203).

Compreendemos a análise discursiva como um método analítico de observação de como o texto é consumido pelos sujeitos. Na concepção de Fairclough (2001, p. 107), “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos”. Nesse sentido o texto foi sendo tecido de diferentes maneiras, de acordo com os diversos contextos sociais em que as interlocutoras foram vivenciando. Com base nessa perspectiva, o discurso passa a ser uma via de mão dupla, posto que traz o sentido de sua produção e de sua interpretação. Os indivíduos (interlocutoras deste estudo) trouxeram suas marcas impostas pelas estruturas sociais em que se situam historicamente.

Diante desse entendimento, interpretamos as narrativas que seguem, pressupondo episódios explícitos e implícitos ao texto, esses enunciados são frutos de uma prática social em que há uma presença intensa do discurso e sua relação com a ideologia e o poder. Destacamos, neste caso, a relação dialética entre os discursos, as práticas sociais e os contextos de ação em que se firmaram.

### *Montessori*

*Foi exatamente na 1ª série que se deu o início da minha história de vida escolar, pulando a tão importante etapa da Educação Infantil, fase em que uma série de aprendizagens e desenvolvimentos ocorre, momento de grande relevância para o desempenho da criança, tanto no que se refere aos aspectos afetivos, elemento importante na vida, bem como o desenvolvimento intelectual. Quando me pergunto o porquê de eu gostar tanto daquele ambiente, não encontro resposta, visto que não era um lugar nada atraente, não pelos aspectos físicos. Não havia nenhum conforto, nada aconchegante, pelo contrário; éramos de uma turma multisseriada como alunos de 1º ao 4º ano, um espaço com apenas uma lousa de giz e uns bancos deteriorados, acredito que tenha sido o fato de eu gostar da minha professora, Maria Aldete, de quem ainda recorro com saudade e carinho.*

## **Antipoff**

*Na época da minha primeira infância estudei na creche do IAPEP, lá deu-se início os primeiros passos da minha escolarização. Recordo-me das festinhas temáticas, da hora do lanche e do almoço, dos momentos de brincadeiras em sala e no pátio e lembro-me da minha professora preferida das trocas de carinho, a atenção dela, o cuidado e o aprendizado marcaram essa fase. Fiz a pré-escola, a alfabetização, a 1ª e 2ª séries, em uma escola particular que ficava próxima a nossa casa. A 3ª série cursei na escola Tirocínio pertencente à rede particular. Lembro-me do ensino de qualidade, nas duas instituições particulares que estudei, das festas juninas e apresentações que fazíamos nas festas, das feiras culturais, dos passeios escolares, tirava boas notas e tinha um bom comportamento, que refletia de forma satisfatória no meu rendimento escolar. Quando cheguei à 4ª e 5ª série estudei na escola pública, fui boa aluna, mas a diferença na qualidade do ensino era gritante. Concluí o ensino médio na Escola Mérito D' Martone. Foram meus melhores anos de escolarização, eu via a escola como um esconderijo, pois quando estava com meus amigos todos os problemas desapareciam, voltar para casa era voltar para a realidade. O ônus do ensino médio foi à pressão psicológica do tão temido vestibular.*

## **Wilczynska**

*Vivenciar o espaço escolar pela primeira vez é maravilhoso e instigante para toda criança, e para mim não foi diferente. Ir para a escola pela primeira vez, fez com que eu descobrisse um mundo de expectativas e vivenciasse descobertas, que influenciaram nas minhas aprendizagens. Aos quatro anos tive meu primeiro contato com a escola, ao ser matriculado pela minha mãe, em um espaço da Associação dos Cegos de Teresina. Lá fiz minhas primeiras amizades, traquinagens e aprendi as primeiras letras, sempre tendo o acompanhamento rígido de minha mãe, o que fez toda a diferença quando comecei a antiga primeira série (segundo ano hoje). Confesso que mesmo tendo acompanhamento em casa, tive dificuldade em aprender a ler. Perdi um ano de estudo, em decorrência de greve nas escolas; mas isso não impossibilitou que eu continuasse me esforçando e tendo o apoio da minha mãe nos estudos. Vivenciei muitas emoções na escola, de insegurança, de alegria, de revolta e de tristeza, e isso faz parte da formação humana e, de alguma forma, contribuiu no processo de formação.*

## **Torres**

*Comecei minha vida escolar aos quatro anos de idade, na escola Torquato Neto, no antigo Jardim I, depois estudei na escola CERMAP, onde cursei o Jardim II. A alfabetização e a 1ª série cursei no Colégio Tio Patinhas, na 2ª série estudei no Colégio Adventista. Meu primeiro contato com a escola pública aconteceu na 3ª série da Escola Municipal Prefeito Freitas Neto. Da 4ª a 6ª série retornei para o CERMAP. Minhas duas últimas séries do ensino fundamental (7ª e 8ª) cursei numa escola particular, o Colégio Cidadão Cidadã. Todo o meu Ensino Médio aconteceu no Colégio Liceu Piauiense, minha segunda experiência em escola pública como aluna.*

### ***Arendt***

*Comecei a estudar com três anos, e dessa fase pouco me lembro. Recordo-me que a creche ficava pertinho da minha casa e era bem aconchegante, com vários pés de manga no pátio. Também tenho lembrança do fardamento, do pratinho e do copo que eu levava para o lanchinho. Lembro-me também que nessa época o que mais fazíamos era brincar de cantigas de roda e atividades de pintura. Essas são as recordações mais significativas que eu tenho desse período.*

### ***Stein***

*Depois de sair do interior para a cidade demorei um pouco para me adaptar aos novos espaços. Fui matriculada em duas escolas, porém não consegui me adaptar, até ser matriculada na Escola Municipal Maria José dos Santos, onde tive como primeira professora, “Desterro”, pela qual me apaixonei a partir de então prossegui minha escolaridade e estudei nesta escola até a quarta série do Ensino Fundamental. Logo depois de concluir o Ensino Fundamental menor, me transferir para a escola Unidade Escolar Saturnino Moura, estudei nesta escola da quinta série até a oitava série do Ensino Fundamental maior. Depois de concluir fui transferida para a Escola Municipal Padre José de Anchieta, que oferecia o Ensino Médio durante o período noturno. Durante a minha escolaridade do Ensino Médio comecei a trabalhar em casa de família, e assim, trabalhando e estudando terminei o Ensino Médio.*

As narrativas descrevem o que determina a especificidade do homem que é justamente o fato de que ele *compreende* o mundo, no sentido de conferir sentido às coisas. Esse sentido é consubstancialmente visível na fala da interlocutora Montessori ao narrar: “Foi exatamente na 1ª série que se deu o início da minha história de vida escolar, pulando a tão importante etapa da Educação Infantil, fase em que uma série de aprendizagens e desenvolvimento ocorrem, [...] momento de grande relevância para o desempenho da criança [...]”. É visível para essa interlocutora que mesmo não realizando a tão importante fase escolar (educação infantil) reconhece o valor desse nível de ensino para o pleno desenvolvimento do indivíduo. O contexto da ação presente no discurso de Montessori é um ambiente imbricado de elementos afetivos que justificam o motivo de gostar da escola (o afeto, o carinho pela professora) mesmo diante das condições de descaso por que passam a escola e a educação pública do Brasil.

O contexto no qual se situa Montessori é imbricado por questões econômicas políticas culturais e ideológicas. Substratos de seu discurso evidenciam esses aspectos, ao narrar que na sua escola “não havia nenhum conforto, nada aconchegante, pelo contrário; [...] uma turma multisseriada com alunos de 1º ao 4º ano, um espaço com apenas uma lousa e giz e uns bancos deteriorados”. A articulação no discurso dos elementos ligados ao campo econômico, a questões

afetivas (ou não) o espaço escolar neutraliza a homogeneidade dos determinantes da situação das escolas e sua organização curricular, mostra-se crítica, no sentido de que se percebe a omissão do estado no cumprimento de seu papel, tanto na origem do problema como no seu agravamento.

Os elementos afetivos, nessa perspectiva, dissimulam os descasos da sua escola, o que nos remete para o contexto educacional brasileiro em que há escolas para ricos e escolas para os menos favorecidos, com estruturas e organizações diferenciadas. Nesse caso, o sistema de ensino do Brasil precisa fortalecer políticas públicas que difundam práticas culturais que possam favorecer a eliminação das desigualdades existentes entre as classes. Precisamos compreender as estruturas ocultas no seio da sociedade, “Não podemos tomar como tácito o papel do discurso nas práticas sociais, ele tem de ser estabelecido por meio da análise” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 95), a fim de que possamos compreender o contexto que nos cerca. “A luta social contra a dominação de classe exige um esforço que não é simplesmente dinamismo do ego voltado para o que interessa [...]” (CHARLOT, 2013, p. 244). Comungando, portanto, com os postulados e reflexões filosóficas de Heidegger (2012), que nos diz que compreender é entender, sendo a compreensão o modo particular do ser, do ser humano e, portanto, a raiz de todo conhecimento. O compreender compreendendo-se é visto por Heidegger como a estrutura original do ser-no-mundo, constitutivo do ser-aí, podendo assim afirmar que o existir exige a compreensão do mundo que o cerca e de si mesmo num movimento dialético.

Na análise a seguir, Antipoff enuncia: “eu via a escola como um esconderijo, pois quando estava com meus amigos todos os problemas desapareciam, voltar para casa era voltar para a realidade. As revelações referendam o sujeito da experiência, sujeito esse que, para Larrosa (2002), seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível, em que aquilo que acontece afeta, de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios. Para esse autor, experiência é o que nos passa o que nos acontece, o que nos toca.

Outro aspecto que merece destaque no discurso de Antipoff refere-se à mudança da escola particular para a escola pública. A experiência escolar vivenciada pela interlocutora nos dois ambientes educativos é prenhe de afetações, de marcas e a enunciações presentes nesse discurso o que nos levou a pressupor que a escola pública a qual se reporta Antipoff, não foi, na sua opinião, espaço provedor de discussão para o desafio, com o objetivo de procurar outras explicações possíveis, não criou situações para que despertasse o desejo de saber mais além das informações pontuais e ideológicas subjacentes as metodologias e recursos oferecidos, ou seja, os elementos e as posturas dos docentes e das instituições de ensino pouco contribuíram para a



produção de saberes nessa fase escolar. E comporta ainda pressupor que tais mudanças se deram por questões de ordem financeira da família.

No discurso de Antipoff é presente a dualidade estrutural da escola brasileira que evidencia uma fragmentação da escola a partir da qual são delineados caminhos diferenciados de acordo com a classe social. A interlocutora enuncia que a rede particular possuía melhor estrutura e organização do ensino e destaca: “lembro-me do ensino de qualidade nas duas instituições particulares que estudei [...] na 4ª e 5ª série estudei na escola pública, fui boa aluna, mas a diferença na qualidade do ensino era gritante”. Nesse excerto narrativo há um ponto de tangência entre os discursos do ensino na escola particular e a qualidade desse ensino, uma vez que sua qualidade é representada como decorrência da escola particular. Mais uma vez temos um discurso imbricado de orientações que apontam para o econômico, o cultural e o ideológico.

Dos discursos de Wilczynska extraímos episódios vivenciados nos seus primeiros anos escolares, deixando entrever alguma ressonância de diferentes saberes, ao pontuar que “ir para a escola pela primeira vez, fez com que descobrisse um mundo de expectativas e vivenciasse descobertas, que influenciaram nas suas aprendizagens”. Saberes que se coadunaram com as discussões teóricas com que fundamentamos as análises do discurso sobre formação e atuação profissional. Revelam as emoções vividas na escola, os momentos de insegurança, de alegria, de revolta e de tristeza, que fizeram parte da sua formação humana e, de alguma forma, contribuíram com seu processo de formação. Os aspectos diversificados, mas, quase sempre articulados e pertinentes, que compõem a narrativa desses interlocutores convergem para o discurso teórico de Souza (2006, p. 61) em relação à composição/organização da escrita do discurso narrativo:

[...] Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, dos domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre as aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.

Nos enunciados de Wilczynska há, também, a presença muito forte de orientações culturais e dogmáticas no tocante à presença da mãe ao narrar “o acompanhamento rígido da minha mãe, fez toda a diferença”. Nesse discurso há instâncias de aconselhamentos advindos de um adulto que exerce sobre a criança uma autoridade constante e cuidadosa, nesse caso a mãe é referida como “autoridade”, e de forma não explícita, representa, também, o cuidado. Ao

mesmo tempo, a presença constante da mãe não possibilitou a superação de suas dificuldades para aprender a ler e se agravou com a reprovação em decorrência de greve nas escolas. Neste caso, a mãe não solucionou o problema mais grave, que foi a greve, não estava no âmbito de suas competências maternas. Nesse sentido, “[...] a profundidade do problema da diferença social e da distribuição desigual de recursos” (RAMALHO; RESENDE, 2006, p. 127) representa um desrespeito com as crianças e com os demais cidadãos/sujeitos de uma sociedade, posto que numa perspectiva acadêmica, “[...] o ensino é, em primeiro lugar, um processo de transmissão de conhecimento e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 354), portanto direito de todos.

Tomemos os enunciados de mais um discurso, desta vez da interlocutora Torres. Nesse discurso deparamo-nos, também, com alusões ao ensino da escola pública e da escola particular. A interlocutora transita entre essas duas instâncias educativas o que pressupõe que as condições econômicas dos seus familiares não permitiram que prosseguisse seus estudos na escola particular. O saber, por sua natureza, deveria ser cultural e nesses discursos há uma intensa desvinculação entre a questão do saber escolar e do saber cultural, implica dizer que o saber não poderia ser ensinado sem que, ao mesmo tempo, se ressaltem sua significação humana e social e seu modo de elaboração humano e social (CHARLOT, 2013).

Nos discursos de Arendt temos referências aos saberes construídos por aspectos dominantes de seu contexto sociocultural, quais sejam as brincadeiras, as cantigas de roda e as atividades de pintura. A contextualização nessa produção conferiu a essa interlocutora resgatar esses momentos presentes nos seus primeiros anos de vida. Assim, “a escola, que se atribui finalidades educativas, reinterpreta o próprio saber em termos de educação. A finalidade primeira do saber não é mais instruir, informar, mas cultivar [...]” (CHARLOT, 2013, p. 245), para que possa proporcionar a esse sujeito as diferentes aprendizagens e assim integrá-lo à sociedade da complexidade (da informação, comunicação, aprendizagem, do conhecimento, da incerteza etc.). Nesse sentido a educação assegura a integração do indivíduo.

No interior desse processo rememorativo em que tempo e espaço se interconectam, as interlocutoras evocaram passagens de sua vida escolar para se revelarem nesses eventos discursivos. Todas elas se recordam da imagem da escola, relacionando-a às experiências vivenciadas nesse período. Montessori, Antipoff e Stein, por exemplo, destacam o vínculo entre os pares: a professora querida, e do outro o aluno. Nesse sentido a atividade de educar exige do educador o credenciamento de um vínculo afetivo e emocional com o objeto de seu trabalho, no caso o aluno. Para Stein o contexto de mudança de um lugar para outro retardou a sua adaptação aos novos espaços escolares. A vivência escolar inicialmente foi prejudicada em

função desse processo de adaptação e atribui que foi o afeto pela professora que assegurou o prosseguimento da sua escolaridade. Nesse seguimento “o saber é afetivo, por vezes o saber é invadido pela emoção, deixamos de o ver de maneira nítida, pois a dimensão afetiva domina-o e funde-se com ele [...]” (BARTH, 1993, p. 83).

Focalizando ainda as experiências escolares no processo formativo das interlocutoras, concordamos com Bertaux (2010, p. 55) ao enunciar que o contexto escolar dos primeiros anos, “quaisquer que sejam as origens das crianças, a sociedade procura-lhes inculcar [...] os mesmos códigos de boa conduta, [...] os mesmos valores, para que todos os indivíduos assim ‘formados’ [...] possam em seguida se comunicar, se compreender [...], possuir referentes comuns”. Alguns episódios analisados revelaram essas ideologias e relações de poder que se estabelecem na escola, elemento cultural muito presente no cenário educacional.

As narrativas, particularmente por meio da escritura, explicitam memórias significativas, possibilidades, dificuldades, certezas e dúvidas, contribuindo dessa forma para a formação e para o processo formativo do narrador (interlocutores) nos diferentes contextos de sua trajetória de vida humana. Essa compreensão de contexto nos alerta para o fato de que, a despeito de a arte de narrar se constitua “uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1987, p. 205), as narrativas não se configuram tão somente a uma construção individual, adquirem real significado quando situadas no contexto histórico, político econômico e cultural.

Na concepção de Souza (2006), a escrita da narrativa da trajetória de escolarização permite ao sujeito compreender, em que medida e diferentes formas o processo formativo e os conhecimentos estão implicados nas suas experiências ao longo da vida. Isto porque o coloca diante de diferentes transações: consigo próprio, com os outros humanos e com o seu meio natural.

A análise sociodiscursiva realizada nesta categoria sugeriu que, em grande parte, os sentidos veiculados nos discursos têm caráter ideológico, na medida em que tendem a reforçar conhecimentos, crenças e valores que podem reforçar a legitimação de uma classe sobre a outra, além de se encontrarem imbricados por questões de ordem cultural, econômica e política que impactam diretamente na construção dos saberes.

A propósito, a educação tem, portanto, um sentido ao mesmo tempo sociopolítico e cultural, o que comporta compreender que a cultura do indivíduo é determinada pelas realidades econômicas, sociais e políticas e não que a condição social do indivíduo seja uma consequência da sua formação cultural e que se pode conceber a cultura do indivíduo sem referência direta às realidades sociais (CHARLOT, 2013).

## 4.2 Motivos da escolha do curso de formação em Pedagogia e a tomada de decisão

Esta segunda unidade centra-se nas análises e interpretações dos discursos narrativos no âmbito das evidências que as interlocutoras apresentaram sobre a escolha do curso de Pedagogia e como se deu a tomada de decisão. Ao rememorarem aspectos relativos às especificidades desse evento, as discentes buscam na mente lembranças de sua caminhada que se deu em etapas distintas da vida de cada uma. Os motivos geralmente foram precedidos de várias acepções, circunstâncias ou mesmo de várias necessidades. Os processos de tomada de decisão geralmente sofrem influências de elementos internos e externos ao indivíduo. Nesse sentido, as narrativas das interlocutoras desta tese receberam essas diferentes influências em relação aos seus processos de tomada de decisões. Para algumas, a opção se deu mediada por conflitos, outras, conscienciosamente e/ou sob a influência de familiares, conforme narrativas a seguir:

### **Torres**

*Minha opção pelo curso de Pedagogia se deu de forma muito incerta e insegura. Estava no 3º ano do Ensino Médio no ano de 2009 e estudava no Colégio Liceu Piauiense, nos dois anos anteriores já havia realizado as duas etapas do PSIU, estava chegando a época de me inscrever na 3ª etapa e no vestibular da UESPI e não sabia qual curso optar, sabia que queria na área de humanas, já que não me saía muito bem nas áreas de exatas. Pedi, então, conselhos para os meus professores de Ensino Médio e um deles me sugeriu o curso de Pedagogia, no começo disse que não queria, pois achava que o campo de trabalho desse curso era apenas o magistério, mas ele me explicou que havia muitos outros campos de trabalho, e constatei que realmente a Pedagogia oferecia um leque de opções no mercado de trabalho. Assim decidi escolher o curso de Pedagogia para minha formação superior.*

### **Wilczynska**

*Depois de várias tentativas em outras áreas resolvi seguir o conselho de minha mãe e me inscrevi para Pedagogia apenas na UESPI em 2008, e fui classificada. Minhas esperanças ficaram mais fortes e, em 2009, me matriculei em um pré-vestibular da prefeitura e consegui passar nas duas universidades: Universidade Estadual do Piauí/UESPI e Universidade Federal do Piauí/UFPI. Foi um momento muito importante na minha vida, onde pude sentir a emoção da vitória e o início de mais uma jornada, de uma longa jornada. Consegui aprovação em um vestibular é indescritível, algo divino, quando você sente que todos os seus esforços não foram em vão e que você é capaz de mudar sua realidade de vida, só bastam dedicação e força de vontade.*

### ***Mantoan***

*Minha predileção pelo magistério não foi uma decisão simples de ser tomada, pois ainda quando estudante secundarista vislumbrava me tornar uma psicóloga. Prestei vestibular para o curso Psicologia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), mas não obtive a tão sonhada aprovação. Neste mesmo ano realizei a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e durante o processo de escolha do curso tive o auxílio de algumas amigas que estudavam pedagogia que me indicaram o curso pelo fato das disciplinas contemplarem aspectos das disciplinas de psicologia e o que foi suficiente por optar o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI) com êxito da aprovação.*

### ***Arendt***

*[...] ao chegar no 2º e 3º ano, as cobranças foram aumentando ainda mais por parte dos professores e da minha família, sobre em que área profissional eu me identificava, para prestar o vestibular. As dúvidas foram constantes, mais de uma coisa eu tinha certeza, não me identificava com a área da saúde, então me aconselharam a ver algum curso na área de humanas, e nessa área o curso que mais me identifiquei foi o curso de Pedagogia, isso se deu por conta dos relatos de alguns familiares que atuam nessa área. A minha primeira tentativa ao concluir o ensino médio, em ingressar numa universidade foi frustrante, mas com incentivos recebidos da minha família, não desisti e prestei vestibular novamente e [...]. Passei no vestibular pelo PSIU para pedagogia, na tão almejada Universidade Federal do Piauí. A partir daí, iniciou-se então uma nova etapa em minha vida.*

### ***Montessori***

*[...] A escolha pela graduação em Pedagogia foi uma decisão consciente, dentro da realidade que eu já conhecia sobre os cursos de licenciatura, isso se deu através das vivências da graduação no curso de Letras Portuguesa o qual tinha iniciado. Fiz a opção por Pedagogia porque enquanto graduanda de uma área específica sentia uma necessidade imensa de ter mais conhecimento, de aplicação dos conhecimentos da área, a didática, por exemplo, para melhor ensinar o que estava aprendendo. Além das várias possibilidades que o curso propõe, já que têm surgido vários espaços para esse profissional atuar.*

As proposições assentadas nas narrativas de algumas das participantes desta pesquisa evidenciaram um forte elemento cultural nas escolhas do curso de pedagogia. Estas escolhas prendem-se essencialmente a valores partilhados pela sociedade no tocante a (des)valorização profissional e reconhecimento social que o professor tem sido alvo em diferentes contextos sociais, históricos. É somente pela possibilidade do curso oferecer outros campos de atuação profissional que a decisão se consolida, segundo informam as interlocutoras.

Ao analisarmos as narrativas que integram esta categoria, constatamos, no discurso de Torres que sua motivação para escolher Pedagogia, deu-se por aconselhamento de alguns professores do Ensino Médio, assim justifica sua decisão pelo referido curso: “pedi então conselhos para os meus professores [...] e um deles me sugeriu o curso de Pedagogia, no começo disse que não queria, pois achava que o campo de trabalho desse curso era apenas o magistério, mas ele me explicou que havia muitos outros campos de trabalho [...]”. É precípua destacar que o leque de oportunidades que o curso vem oferecendo ao estudante do curso de pedagogia, regido por diretrizes tem sido o alavancador desta opção, haja vista que o curso oportuniza ao futuro pedagogo atuar em diversos espaços, como “trabalhar em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2006, p. 2).

Essa condição está descrita no Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura ao assegurar:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, p. 1)

Isto posto, essa acepção transita pelo debate de que a pedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo a educação, e a educação, por sua vez, é uma prática social que requer diferentes habilidades e competências diante da complexidade que a sociedade contemporânea vai exigir.

De acordo com as diferentes vozes relatadas neste texto percebemos diferentes discursos, por meio delas foi possível refletir sobre a articulação dos momentos das práticas envolvidas numa determinada conjuntura. A combinação de voz de quem pronuncia um enunciado com outras vozes que lhes são articuladas num discurso polifônico. A relação entre essas vozes se intercambiam com processos culturais e ideológicos que têm permeado os cursos de formação de professores e a pedagogia com o seu objeto de estudo. Os discursos sobre a dúvida e a incerteza na escolha do curso não ocorrem de forma aleatória, não fosse pelo valor social que tem o professor na sociedade, certamente a escolha seria mais fácil. Comporta-nos enunciar que essas ideias não serão independentes.

Cabe pontuar, também, a influência do discurso familiar que, sutilmente, impõe condições nessas escolhas conforme percebemos na fala de Arendt ao narrar: “[...] não me

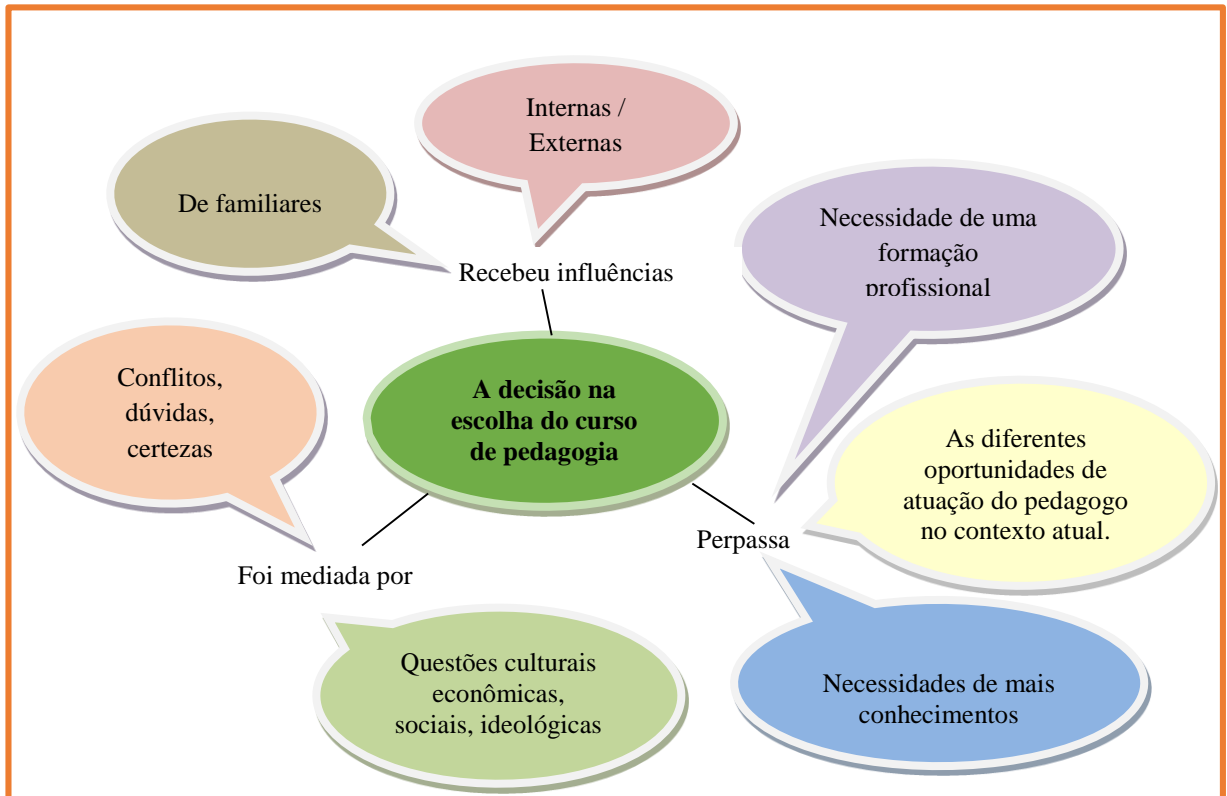
identificava com a área da saúde, então me aconselharam a ver algum curso na área de humanas, e nessa área o curso que mais me identifiquei foi o curso de Pedagogia, isso se deu por conta dos relatos de alguns familiares que atuam nessa área [...]”. Wilczynska diz que foi influenciada por familiares ao destacar que depois de várias tentativas, em outras áreas, resolveu seguir o conselho da sua mãe e se inscreveu para o curso de Pedagogia. Nesse sentido a família acaba se tornando palco principal dessas mediações. Para Dominicé (1988, p. 56), “Os pais são objectos de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular. Esta vai por vezes mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional”.

Mantendo reforça que sua escolha se deu depois de certas frustrações por não conseguir aprovação em outro curso destaca que a influência de algumas amigas que estudavam pedagogia e a indicação do curso foi circunstancial. Essa condição encontra reforço no pensamento de Bertaux (2010, p. 55) ao analisar a questão de que as famílias, como também os grupos de colegas, redes de relações, constituem micro meios de relações intersubjetivas onde dominam não as relações instrumentais, mas as relações afetivas, morais e geradoras de sentidos. Não podemos compreender as ações de um sujeito, nem a própria produção dos sujeitos se ignoramos tudo sobre os grupos dos quais ela faz parte em algum momento da sua existência. O discurso foi construído por meio de outro discurso, há uma interdiscursividade na produção desses discursos, onde um age como resposta, ou se refere a outro.

O discurso familiar é muito presente nas vozes de quase todas as interlocutoras no direcionamento dessas decisões. Para a interlocutora Arendt, a opção pelo curso de Pedagogia também se deu por conta dos relatos de alguns familiares que atuam nessa área. Nesse sentido, a família “[...] Obriga a oposições para nos afirmamos e alcançarmos nosso fins. Dela emanam modelos de papéis sociais e a imposição de normas e condutas [...]” (DOMINICÉ, 1988, p. 59).

Agora dispomos do discurso de Montessori que se diferencia das demais. Para ela, a escolha pela graduação no curso de Pedagogia foi uma decisão consciente diferente das demais interlocutoras que estiveram envolvidas em vários fatores que sobrepujaram suas decisões. Um aspecto que merece destaque neste discurso é a justificativa da sua escolha que se dá mediante “uma necessidade imensa de ter mais conhecimento de aplicação dos conhecimentos da área, [...] Além das várias possibilidades que o curso propõe, já que têm surgido vários espaços para esse profissional atuar”. Conforme postulam Rodrigues e Esteves (1993), as representações das necessidades se concretizam como problemas, anseios, aspirações e desejos. Outrossim, sabemos que essa representação é produzida por necessidades particulares e singulares assim como pelas causalidades sociais, econômicas, que a sociedade capitalista imprime.

As narrativas das interlocutoras enunciam um discurso socialmente compartilhado. São discursos socialmente implicados, atrelados a contextos sociais de produção, ou seja, não se trata de um ponto de vista exclusivamente pessoal, pois suas subjetividades foram construídas nesse contexto social. Ilustrativamente, reunimos, na Figura 5, os dados que substanciam esta categoria, que a denominamos de Mapa Conceitual, que favorece fazer uma leitura acerca das fontes motivadoras dessas decisões.



**Figura 5** – Mapa conceitual: Motivos da escolha do curso de formação em Pedagogia  
Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos resultados da pesquisa empírica, 2015.

A construção do mapa conceitual exposto na Figura 5 representou, graficamente, um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições que emergiram da unidade de análise em questão. Dessa construção destacamos os motivos da escolha do curso de pedagogia e a tomada de decisão das interlocutoras deste estudo, ressaltando as influências internas e externas, quer seja de familiares, quer seja de outros personagens presentes nessas escolhas. A decisão foi mediada por questões econômicas, ideológicas, culturais, como referenda a Figura, que se consubstanciaram em certezas, conflitos e dúvidas além de perpassar pela necessidade de formação profissional, necessidades de mais conhecimentos e as diferentes oportunidades de atuação do pedagogo no contexto da sociedade contemporânea.



### 4.3 Desafios e descobertas que marcaram o início da formação docente

Os desafios que se apresentam em nossa vida, geralmente, se configuram em eventos que nos conduzem para conquistas acima do nível em que nos encontramos. A narrativa de si, tecida neste memorial de formação, oportunizou às participantes desta investigação se colocarem em contato com suas experiências formativas, a partir daquilo que cada uma viveu/vive na sua trajetória de formação. Conforme Josso (2004, p. 34), “para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem”. Nesse sentido, este grupo de discentes exteriorizaram os desafios e descobertas que marcaram o início da formação docente, conforme descritos nos discursos que seguem:

#### ***Ferreiro***

*No início, quando cheguei à Universidade tive muitas dificuldades sempre fui muito tímida desde criança e por isso não conseguia me expressar direito. Seminários era um sofrimento para mim, além de não entender os textos e os teóricos, tinha medo de não conseguir acompanhar o curso. Lembro que no meu primeiro dia de aula na UFPI eu estava muito nervosa e ansiosa parecia uma criança indo pela primeira vez à escola, mas saiba que naquele dia estava começando uma nova etapa da minha vida. [...]*

#### ***Montessori***

*Embora eu já tivesse um pouco de noção em relação ao processo de ensinar e aprender, sempre estamos em processo de aprendizagem, portanto o curso de Pedagogia, com certeza tem me permitido ampliar meu aprendizado no processo de ensinar e aprender e também para vida é claro.*

#### ***Arendt***

*Estava adentrando em um mundo novo e desconhecido, com muitas expectativas, pois era a realização de um sonho que estava se concretizando. Porém sabia que tudo isso guardava muitas surpresas, desafios e, acima de tudo, novas aprendizagens para minha vida pessoal e profissional. Tudo que é novo nos encanta e desperta curiosidades, então, ao ingressar na Universidade, a empolgação era muito grande, minicursos, palestras, seminários eu queria participar, pois tudo aquilo me despertava curiosidades [...].*

### *Wilczynska*

*Ingressar na UFPI (Universidade Federal do Piauí) foi um momento de muita felicidade, mas também de muitos obstáculos, por estar nessa época rompendo um compromisso matrimonial, sofri muito, pensei que fosse morrer [...]. Retomando a minha entrada na UFPI, não posso deixar de falar na minha contemplação com a bolsa permanência e minha participação no Projeto Ninho. Para mim foi importantíssimo participar, eu e mais algumas pessoas que estavam envolvidas no projeto, éramos responsáveis pela organização das oficinas e rodas de conversas, exibição de filmes com a temática “saúde mental”, lembro-me de um filme muito forte e superinteressante: Mentis Brilhantes, vale a pena assistir. [...].*

Os sentidos e significados vinculados a esse processo de exteriorização emergem de outro processo a interiorização dessas experiências vivenciadas e eleitas por cada uma para falar de si, de seus desafios e descobertas no processo de aprendizagem de ser professor. O trecho narrativo, a seguir, da interlocutora Ferreiro, evidencia essa afirmativa: “Lembro que no meu primeiro dia de aula na UFPI eu estava muito nervosa e ansiosa parecia uma criança indo pela primeira vez à escola, mas sabia que naquele dia estava começando uma nova etapa da minha vida”. É perceptível que a imersão interior possibilitou a cada uma das interlocutoras buscar elementos significativos dessa caminhada, tornando próximo o que era estranho, em um movimento de apropriação de si mesmo.

Os diferentes momentos vividos por cada interlocutora são permeados por encontros que se comunicam com indivíduos em espaços diversos. Esse entendimento sustenta-se, também, nos discursos de Benjamin (1987, p. 209) quando afirma que:

A narrativa segue o curso da vida, ela não se explica à parte da vida, simplesmente flui. Na medida em que a história é narrada, os fatos surgem acompanhando a memória do narrador, que não se preocupa com o encadeamento exato de fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas.

Essa teia vai sendo tecida gradativamente pelas discentes através das suas narrativas que compõem esse quadro investigativo, ao longo do curso de vida de cada uma, e dele emerge todo um processo de formação. Nesse sentido descortinar os contextos históricos e memórias através das narrativas dos sujeitos em formação proporcionou uma reflexão sobre si mesmo.

A preleção dos saberes docentes vão emergindo, conforme realça Montessori neste trecho da sua narrativa: “Embora eu já tivesse um pouco de noção em relação ao processo de

ensinar e aprender, sempre estamos em processo de aprendizagem, portanto o curso de Pedagogia, com certeza, tem me permitido ampliar meu aprendizado no processo de ensinar e aprender e também para vida é claro”. De acordo com Franco (2006, p. 33), “A pedagogia como qualquer outra ciência vai se organizando conforme demandas de um tempo e espaços históricos”. E, ainda, nessa direção acrescenta: “a ciência pedagógica deve fundamentar a prática docente, posto que os saberes docentes não podem se organizar no vazio teórico o que lhes daria a concepção de aplicação tecnológica de fazeres”, são, portanto, saberes puros da ação ativa e conscientes da ação do sujeito e vão requerer desse sujeito a sua presença para que possa intermediar a teoria com as condições da prática.

Os enunciados de Arendt são carregados de sentimentos, a interlocutora realça no seu discurso um contexto que está por vir, que presume ser carregado de saberes para a vida pessoal e profissional. Essa travessia do ensino médio para o ensino superior gerou empolgação e curiosidades na interlocutora, conforme explicitou: “a empolgação era muito grande, minicursos, palestras, seminários eu queria participar, pois tudo aquilo me despertava curiosidades”. Nesse sentido, “a formação aparece sempre como uma construção sutil, uma maneira de nos introduzirmos em redes relacionais mais complexas [...]” (DOMINICÉ, 1988, p. 60). O contexto formativo, considerado nessa perspectiva, revela-se permeado pelas contradições que serão precisas ultrapassar pelas aberturas oferecidas.

No caso Wilczynska, ser contemplado com a bolsa permanência e sua participação no Projeto Ninho<sup>14</sup>, dentre outras atividades, surge como possibilidade no curso de Pedagogia. Nesse caso, a “formação enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade da sua experiência pessoal” (CHENÉ, 1988, p. 89). Nesse caso, dizemos que a prática discursiva é permeada também pela intertextualidade<sup>15</sup>, aspecto que se configura quando a interlocutora faz uso de fragmentos de outros textos específicos para fundamentar como se deu a organização das oficinas e rodas de conversas no desenvolvimento do Projeto Ninho, e, ainda, no exemplo sobre exibição de filmes com a temática “saúde mental” dentre outros. Resulta dizer que cada prática social


---

<sup>14</sup>O projeto Ninho funcionava na sala do NUPEC (Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Crianças e Adolescentes). O projeto Ninho estava voltado ao público universitário, onde estavam presentes casos de depressão, transtorno bipolar e até mesmo casos de suicídio; Surgiu como uma necessidade de auxílio a estudantes que se enquadrassem nesses padrões psicológicos.

<sup>15</sup>Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar contradizer, ecoar ironicamente e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114).

produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sociohistórico.

Para finalizar a análise discursiva por nós empreendida nesta categoria foram levantadas reflexões sobre a relação dos desafios e descobertas que marcaram o início da formação docente: o medo, a timidez, a separação, o desconhecido, assim como a empolgação, as expectativas, a curiosidade, as surpresas, as oportunidades, dentre outros aspectos que foram sendo ressignificados e ao lado de diferentes momentos que compuseram esses eventos, frutos de práticas sociais particulares e coletivas, podemos anunciar que, de alguma forma, a questão da construção dos saberes da profissão docente estão envolvidas nesse contexto de produção, imbricados com fatores culturais ideológicos e históricos, dentro das práticas discursivas aqui levantadas, referendando, pois, o entendimento de que “[...] o saber não é dissociável do processo que leva à sua aquisição” (BARTH, 1993, p. 23).



## 5 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS E A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

*Nesta seção delimitamos as análises e interpretações das narrativas referentes à segunda categoria empírica e às unidades de análise: estágio curricular supervisionado em planejamento e gestão da educação espaços escolares e não escolares; estágio curricular supervisionado em educação infantil, estágio curricular supervisionado no ensino fundamental.*

## **5 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS E A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES**

Na atualidade, o mercado de trabalho exige profissionais bem preparados, com boa capacidade de comunicação e raciocínio rápido. O trabalho intelectual, porém, não se transforma em prática por si só, e esta não substitui o conhecimento. Por esse motivo, o período de estágio é de extrema importância antes do ingresso no campo profissional. (ZABALZA, 2014)

No âmbito desta categoria buscamos caracterizar os estágios curriculares supervisionados do curso de Pedagogia e os saberes construídos no decorrer desse processo. Ao rememorarem aspectos relativos às especificidades dos estágios no panorama da formação inicial, as interlocutoras resgataram imagens desse percurso formativo descrevendo os estágios que realizaram, focando os aspectos positivos e negativos, os medos, as angústias, os saberes construídos, os compromissos dos professores dos estágios, dentre outros aspectos.

Conforme Zabalza (2014), a sociedade contemporânea vai exigir novas aprendizagens de todos os cidadãos, tendo a celeridade com que se desenvolve. Essa reconceitualização possibilita um significativo avanço na formação de professores e no estágio antes do ingresso na profissão. O estágio constitui um dos componentes curriculares dos programas formativos isto implica dizer que “[...] as considerações sobre eficácia devem situá-lo no âmbito de um programa de formação [...]. O estágio constitui uma realidade complexa, determinada por múltiplas variáveis e na qual participam três agentes fundamentais: os estudantes, a instituição universitária e os centros de atividades práticas” (ZABALZA, 2014, p. 40).

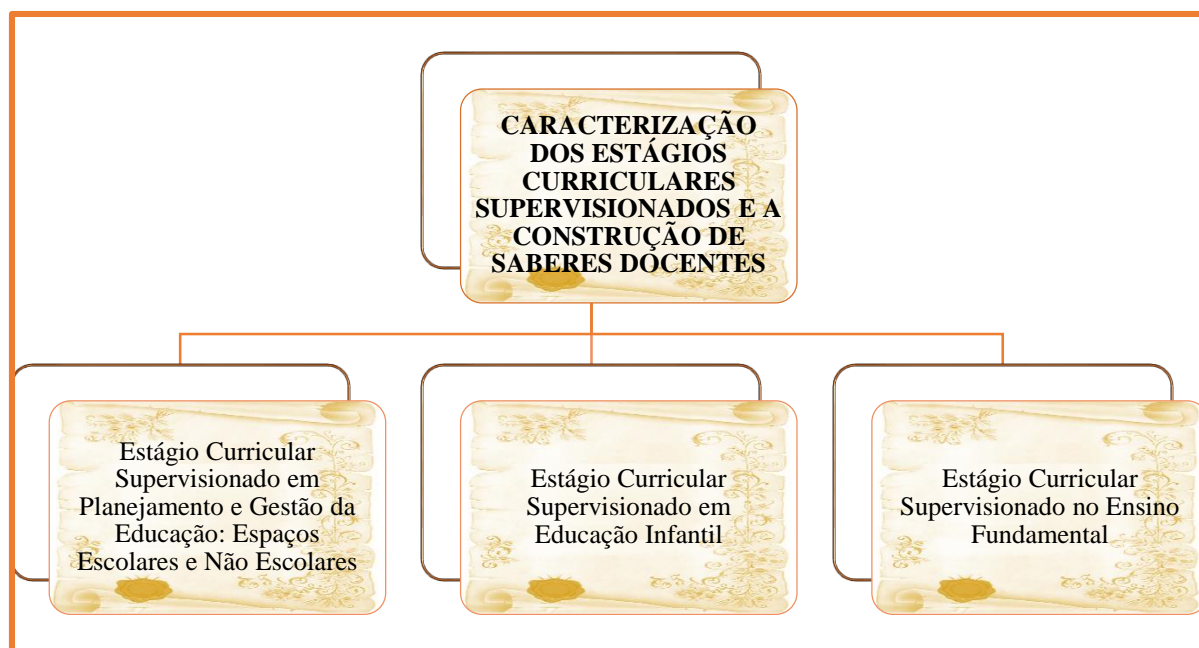
O estágio, por se tratar de um componente curricular obrigatório nos cursos de formação, requer atenção e compromisso dos sujeitos envolvidos nesse processo, pelo fato de se tratar inicialmente de um saber abstrato. Nesse caso, é necessário aprendê-lo a partir de situações ou de ações múltiplas e variadas, sendo necessário o acompanhamento sistemático de profissionais experientes que saibam eleger situações de aprendizagens úteis e ajudá-los a perceber dentre essas variáveis o que nem sempre é possível. Esse acompanhamento possibilitará ao estagiário “[...] ver aquilo que, sozinho, não é capaz de ver. O produto deste processo é o saber adquirido [...]” (BARTH, 1993, p. 23).

A tipologia de estágio que permeia os diferentes cenários formativos visa atender a função que cumpre e define o status do estagiário e a natureza do trabalho que será realizado. Os agentes envolvidos nesse processo desenvolvem diferentes atividades (atribuições) no tocante ao processo formativo. O estágio supervisionado é necessário à formação profissional, a fim de adequar essa formação também às expectativas do mercado de trabalho. Assim, esse componente curricular constitui-se importante instrumento de conhecimento e de inserção do aluno acadêmico na realidade escolar onde atuará profissionalmente.

A proposta que se pretende é que o estágio se configure como reflexão da práxis e possibilite aos discentes aprenderem com os sujeitos que já possuem experiência na atividade, de forma que melhor compreendam a complexidade das práticas institucionais. Por conseguinte, é pertinente, ainda, considerar as singularidades de cada história de vida que as interlocutoras expressam nos discursos narrativos, em que o particular e o subjetivo estiveram evidentes o tempo todo, além dos contextos de produção desses discursos e das relações neles imbricadas.

Na intenção de compreender os discursos das interlocutoras desta investigação, consideramos três momentos de interação com o estágio supervisionado. O primeiro momento diz respeito ao estágio curricular supervisionado em planejamento e gestão da educação, espaços escolares e não escolares; o segundo por meio do estágio curricular supervisionado na educação infantil; o terceiro, estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, esses três momentos de estágio, além de se constituírem unidades analíticas desta tese, também são utilizados para identificação e compreensão sobre a construção e (re)construção dos saberes docentes.

A escritura das narrativas no contexto dos estágios favoreceu a viagem pelas memórias experienciadas nos diferentes espaços escolares e não escolares que as interlocutoras participaram durante sua formação inicial em nível de graduação em um curso de Pedagogia. Na Figura 6, evidenciamos a segunda categoria empírica e as unidades de análise, seguida de suas respectivas análises e interpretações.



**Figura 6** – 2ª Categoria Empírica e Unidades de Análise

Fonte: Produção da pesquisadora com base nos dados da pesquisa empírica (2015).

### 5.1 Estágio Curricular Supervisionado em Planejamento e Gestão da Educação Espaços Escolares e Não Escolares

Nesta unidade de análise empreendemos esforços no sentido de analisar e interpretar o que nos revelam as interlocutoras desta investigação sobre como decorreu o estágio Supervisionado em planejamento e gestão da educação espaços escolares e não escolares e os saberes deles advindos. Cabe pontuar que essa tipologia de estágio acontece em dois momentos do curso: no 6º e 7º blocos e está de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI (2009).

Essa modalidade de estágio justifica-se pelo fato de que as atividades docentes perpassam o espaço da sala de aula e também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, entre outros itens englobados. A Resolução CNE/CP 1/2006, inciso IV do artigo 5º, aborda que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: “trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2006, p. 4). As interlocutoras, Arendth, Montessori, Ferreiro, Stein e Wilczynska relatam como foi a experiência vivenciada neste primeiro estágio. Nessa perspectiva, passamos a analisar este bloco de narrativas.



### **Arendt**

*O Estágio Supervisionado em Planejamento e Gestão da Educação, não foi muito significativo para mim. Ao saber que iríamos nos deparar com esse estágio, pensei que através dele fôssemos saber como funciona o dia a dia de uma coordenação, além de termos os subsídios necessários para estarmos atuando nessa área. Porém, não aconteceu dessa forma, o estágio se resumiu em colhermos informações para a construção do relatório, como aspectos administrativos e pedagógicos e informações referentes ao Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa forma, o estágio foi insuficiente para a construção dos saberes necessários sobre como devo atuar numa Gestão Escolar na prática, pois obtive subsídios através de leitura de textos, porém não tive como colocar a teoria em prática. Além de faltar um maior assessoramento dos profissionais com os estagiários, pois era nítido que muitos deles se incomodavam com nossa presença na coordenação e não abria espaço e nem se propunha a nos transmitir aprendizados referentes à área em questão.*

### **Montessori**

*Os dois estágios iniciais- I e II estão muito aquém do que devia ser de fato. Pelo menos da turma que fiz parte, os professores nos enviaram para uma escola ou as GRES ficamos largados, de forma que não acho que contribuiu com minhas aprendizagens, não nesses estágios ocorridos nesses espaços. A ideia que se tem é que não há um objetivo claro do que se pretende que o aluno aprenda.*

### **Ferreiro**

*A nossa primeira disciplina de Estágio Supervisionado foi em Planejamento e Gestão da Educação. Inicialmente fiquei um pouco confusa e curiosa em saber como seria realizado esse estágio e antes de irmos a campo tivemos um momento de conhecer primeiro a parte teórica e posteriormente fomos visitar algumas instituições. Em relação a esse estágio posso dizer que foi uma experiência importante, sim, na minha formação, porém confesso que foi uma disciplina que deixou algumas lacunas [...] achei que muitas coisas precisariam ser revistas principalmente por não ter sido explorada como deveria, mas foi uma experiência nova e importante para mim.*

### **Stein**

*O primeiro estágio pouco colaborou para a minha formação, pois não tivemos contato com o planejamento e gestão desta instituição, a direção da escola de forma indireta não permitiu que tivéssemos contato com as atividades desenvolvidas pela gestão escolar [...], esse estágio foi realizado de forma fragmentada e pouco garantiu a aprendizagem dos elementos básicos para a formação acadêmica.*

### **Wilczynska**

*A disciplina de Estágio Supervisionado em Planejamento e Gestão da Educação Espaços Escolares e Não Escolares deveria propiciar teorias e práticas sobre o estágio, infelizmente isso não aconteceu ficou somente na grade curricular [...] conhecemos a atuação do pedagogo em diversos espaços como Associação dos Amigos Autistas /AMA; Presídios, Supermercado, Orfanato, Associação de surdos entre outros. Observamos a importância desses profissionais na qualidade do trabalho oferecido nesses lugares, porém não tivemos a prática dos mesmos.*

Nesses discursos constatamos que as expectativas quanto aos dois primeiros estágios em planejamento e gestão espaços escolares e não escolares foram carregados de insatisfação pelas interlocutoras desta pesquisa, visto que a condução do processo deixou lacunas no desenvolvimento das atividades propostas pelo ementário da disciplina e consolidado no Projeto Pedagógico do Curso (2009) <sup>16</sup>. Conforme a ementa, as possibilidades de aprendizagens no tocante aos saberes profissionais são imensas e se cumpridas de acordo com os preceitos éticos trarão excelentes contribuições para o futuro pedagogo.

---

<sup>16</sup>De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, a Disciplina Estágio Supervisionado I-Planejamento e Gestão da Educação tem uma carga horária de 60h. No ementário são discutidos pontos essenciais como vivências dos procedimentos administrativos da escola. Acompanhamento do processo de elaboração, execução e avaliação de planos, programas e projetos na escola e em instituições educativas não formais. Acompanhamento e análise das ações de formação continuada executadas na escola. Interação com as instâncias existentes na escola, participação em atividades que visam à integração escola-comunidade. O estágio supervisionado II, também em Planejamento e Gestão da Educação, acontece no 7º Bloco, com carga horária de 45h, discute na sua ementa a vivência dos procedimentos do cotidiano administrativo dos sistemas estadual e municipal de educação; Experiência em administração educacional. Conhecimento e vivência de práticas de administração e planejamento educacional em espaços de atuação profissional de pedagogos; Acompanhamento e análises de políticas propostas pelos sistemas para a formação continuada dos profissionais da educação; Planejamento, execução e avaliação de atividades dos pedagogos em instituições educativas não formais como em: ONGs, Associações Comunitárias, Movimentos Sociais, empresas e outros (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI 1999, p.83, 87,88).

Cabe destacar que as mudanças e conquistas no contexto educacional emergiram e emergem cotidianamente devido às transformações ocorridas também em outras instâncias da sociedade contemporânea. Essas mudanças implicam em influência de um setor com os demais. Nesse particular os pedagogos precisam apreender e compreender os fatos para que seja possível atuar com habilidade e competência com vistas à transformação social e não apenas observar e seguir uma dada realidade. Esse contexto de mudança tem garantido outras e novas ocupações, possibilitando ao educador se movimentar para além dos muros da escola.

Os discursos de Arendth, Montessori, Ferreiro, Stein e Wilczynska foram unânimes ao relatarem o prejuízo com os saberes que poderiam ter se frutificado com o estágio nesses espaços que perpassam a sala de aula, uma vez que a Pedagogia amparada por Leis e pelas conquistas ao longo de décadas está construindo uma nova postura na sociedade contemporânea e sua ação educativa está presente em todos os setores desta sociedade, desenvolvendo conhecimento. Essa nova concepção afeta diretamente os futuros pedagogos que precisam de uma formação mais consistente nessa dimensão que abarca o curso assim como o envolvimento de todos os sujeitos quer seja da instituição proponente ou da instituição concedente.

Segundo Lima e Costa (2014, p. 43) “o conceito de estágio vinculado, à “hora de por em prática os ensinamentos recebidos”, ainda hoje é presente o que foi bem visível nesses enunciados de Wilczynska seguido do discurso da interlocutora Ferreiro “[...] Observamos a importância desses profissionais na qualidade do trabalho oferecido nesses lugares, porém não tivemos a prática dos mesmos”; [...] antes de irmos a campo tivemos um momento de conhecer primeiro a parte teórica e posteriormente fomos visitar algumas instituições [...].

As interlocutoras enunciam as lacunas deixadas durante sua formação e as dificuldades encontradas no momento de articular os conteúdos teóricos com a prática. O estágio supervisionado deve ser concebido como uma oportunidade para por em evidência os conhecimentos adquiridos ao longo do Curso e deve proporcionar uma reflexão da prática não só aos discentes, mas de todos os sujeitos envolvidos no processo, fertilizando a troca de saberes e oportunizando ao discente-estagiário conhecer, compreender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar e entender a relação dialética entre teoria e prática.

Cabe, então, refletir que o campo de atuação do profissional Pedagogo na atualidade ganha novos contornos pela amplitude dos espaços diversificados (não escolares) onde a sua atuação pode ocorrer. “A formação assume um papel que transcende o ensino [...] se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

Esse aspecto nos leva a evocar Alarcão (2001), ao refletir que na sociedade emergente, que se quer de qualidade e excelência, tudo aponta para que organizações, a exemplo das escolas, tenham um relevo especial, sejam mais desenvolvidas, reflexivas e flexíveis, mais resilientes, capazes de dar respostas rápidas e eficazes para atender aos desafios dos novos tempos. Percebemos, entretanto, nos enunciados dos discursos de Arendt, Montessori, Stein e Wilczynska, o distanciamento dos pressupostos organizacionais de democraticidade, abertura, responsabilidade, autonomia e capacidade de partilha nas relações interpessoais e organizacionais que se estabeleceram no decorrer do estágio.

Segundo essas interlocutoras, os profissionais da escola campo de estágio se sentiam incomodados com as suas presenças (estagiárias), não abriam espaços para o diálogo, não oportunizavam o acesso a informações referentes ao planejamento e à gestão, tampouco contribuíam com a construção dos saberes da especificidade deste estágio, realidade que se mostrou rígida “quer ao nível dos materiais como das substâncias vivas, quer ao nível da sensibilidade, das idéias, dos processos, das atitudes e dos comportamentos” (ALARCÃO, 2001, p. 46), são aspectos que subjazem em uma realidade que se deseja colaborar com a formação de cidadãos críticos, e de organizações e escolas que se quer democráticas e participativas.

Comporta, ainda, nessa reflexão analítica, concordar com García (1989, p. 26) ao considerar que a “[...] la formación del profesorado representa un encuentro entre personas adultas, una interacción entre formador y formado, con una intención de cambio, desarrollada en un contexto organizativo e institucional más o menos delimitado” e, por essas razões, não pode haver essa ruptura humana nesse momento tão importante da formação.

E recorrendo a Houssaye et al (2004, p. 29), concordamos com os seus postulados ao destacar que “a formação habitualmente falha na educação daqueles que forma, mas ela tanto menos o admite por ter a justificação de fazer melhor ou fazer com o que se faça melhor[...]”. Nesse sentido, a justificação desse sistema ideal, do papel desempenhado pela educação na realidade social, camufla as verdadeiras atribuições postas no ato educativo, portanto “não basta treinar, observar o outro, pedir ou receber um feedback, é preciso ainda discutir sobre questões ou observações precisas (é o que condena a maioria dos estágios e acompanhamentos de estágios atuais)”. (HOUSSAYE et al, 2004, p. 30).

Ao considerarem que o estágio “constitui-se então em um espaço/tempo desencadeador de observações, problematizações, investigação, leituras, análises e formulações de novos conhecimentos essenciais à atuação docente”, Almeida e Pimenta (2014, p. 34) entendem que transformações sociais políticas e econômicas que vivenciamos constantemente

resgatam o sentido coletivo e participativo do fazer educativo, sob essa ótica, cabe revisitar nossos currículos e concepções sobre os estágios não só nas escolas, mas também nos diversos campos de atuação do pedagogo.

Os discursos advindos do estágio em planejamento e gestão da educação espaços escolares e não escolares, no contexto da escritura dos memoriais autobiográficos que aconteceu numa etapa da formação de professores, definiram como uma "escrita institucional de si" (PASSEGI, 2006, p. 205) e revelou que os estágios em questão não cumpriram os dispositivos previstos em leis, tampouco os previstos nos documentos do curso, visto que o estágio curricular supervisionado constitui-se uma das condições para obtenção da licença para o exercício profissional, na medida em que é considerado o momento de efetivar, sob a supervisão de um professor experiente, um processo de ensino-aprendizagem em que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (BRASIL, PARECER CNE 28/2001).

Como referendam os discursos analisados, a construção social dos saberes docentes das interlocutoras desta pesquisa perpassou por diferentes circunstâncias institucionais e organizacionais. A configuração desse estágio não atendeu às expectativas das estagiárias. A dimensão burocrática não se apoiou em bases de um trabalho coletivo. Pelos discursos fica evidente a falta de planejamento e orientações. Podemos, desse modo, enunciar que houve uma desvalorização do trabalho das discentes que cumpriam esse componente curricular fundamental na formação do futuro pedagogo. Nesse contexto de discussão, é pertinente a reflexão de Lüdke (2011) ao sinalizar que somente com o envolvimento do conjunto de sujeitos envolvidos entre estagiários, universidade e escola vamos dirimir problemas envolvidos na "circularidade desses saberes" no decorrer dos estágios.

## **5.2 Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil**

Esta unidade de análise tem como finalidade apresentar os discursos presentes nas narrativas do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, evidenciando a influência significativa das possibilidades de construção e reconstrução dos saberes docentes. Trata-se de um estágio que acontece quando o discente cursa o VIII bloco do curso de Pedagogia. É um momento de muitas expectativas para o futuro estagiário, sobretudo quando se fala que assumirão salas de aula com crianças da educação infantil.

O ementário da disciplina destaca aspectos significativos deste processo formativo, como trabalho pedagógico na educação infantil: observação do tempo/espaço na Educação

Infantil; Relações: criança/criança e adulto/criança; construção da cultura infantil; atividades orientadas e supervisionadas na educação infantil: espaços escolares e não escolares.

As interlocutoras desta investigação se definem pelos discursos nos eventos em que elas circulam e aqui vamos defender o estágio em educação infantil espaços escolares como eventos em que a produção dos saberes docentes são construídos nas interações com os diferentes sujeitos. No cotidiano em que essas etapas foram acontecendo, escolhas voluntárias e involuntárias foram adentrando à passagem destas discentes pelo estágio. Cada uma com sua singularidade vislumbrou o entusiasmo pela profissão docente. Comporta-nos enunciar que, dentre esse grupo de discentes, a interlocutora Torres revelou no seu perfil experiência como professora auxiliar em sala de educação infantil por um ano e seis meses, mas mesmo nessas circunstâncias destacou a sua preocupação com os estágios.

Nos enunciados que se apresentam na sequência desta unidade é possível afirmar que a experiência vivenciada nesta fase do curso, dentre outros que seguem, tem possibilitado uma reflexão sobre o curso de Pedagogia e o estágio como formação e contexto de produção dos saberes da profissão docente.

### ***Mantoan***

*O estágio supervisionado na Educação Infantil trouxe muito mais que conhecimentos específicos na área e sim uma ampliação do profissional que pretendo construir. Na Educação Infantil há muito mais envolvimento direto do professor um atendimento especializado para cada criança, pois o ambiente escolar torna-se uma extensão do lar.*

### ***Torres***

*Os estágios supervisionados sempre me preocuparam muito desde o início do curso, pensava que não iria conseguir realizar a experiência em sala de aula, me sentia muito insegura. O estágio supervisionado III em Educação Infantil, me proporcionou muitos aprendizados, no começo me sentia muito insegura, pelo fato de assumir uma turma sozinha, mas a professora titular da sala me ajudou muito durante a docência. A professora dessa disciplina não nos mostrou muita segurança, pois sempre nos deixava muito apreensiva durante suas visitas à escola e também no seu acompanhamento teórico realizado na UFPI. As situações vividas durante esse estágio foram de grande importância para nossa vida acadêmica, mesmo que alguns pontos tenham sido negativos, isso só nos mostra que a realidade é diferente da teoria e que cabe a nós educadores mudar essa realidade.*

### **Ferreiro**

*O Estágio Supervisionado na Educação Infantil foi uma das mais esperadas por mim, pois não conhecia e não tinha nenhuma experiência nessa área. Eram muitas curiosidades e interesse em aprender. A princípio fiquei um pouco preocupada, tinha muito medo de não saber o que fazer e nem como fazer, mas felizmente como muitas meninas também estavam na mesma situação que eu, [...] uma ajudava a outra e o estágio se tornou de certa forma mais fácil e mais proveitoso para todos. Nos primeiros dias na creche senti uma pouco de dificuldade em controlar a turma, especialmente quando as crianças começavam a chorar, lembro que ficava desesperada e não sabia o que fazer [...] foi muito engraçado. Por sorte, também, tanto a professora titular da turma como a sua auxiliar nos ajudaram bastante, as mesmas nos deram várias dicas e nos acompanharam em todos dos momentos. Foi uma experiência maravilhosa e riquíssima para minha formação e para minha vida profissional. Aprendi muita coisa que não sabia e que se não tivesse vivenciado esse momento durante o curso teria sido mais difícil agora para mim, especialmente se fosse chamada pra atuar na educação*

### **Arendt**

*A realização do estágio na Educação Infantil me proporcionou o primeiro contato com a sala de aula e a realidade escolar, medos e inquietações, estavam presentes, pois nunca tinha vivenciado tal experiência. O receio de não sabermos como seríamos recebidos na escola, se a experiência seria boa e se iríamos nos deparar com profissionais comprometidos em colaborar conosco nesse momento tão importante do curso. O estágio me proporcionou um aprendizado muito rico, me oportunizou compartilhar construções de aprendizagem, bem como a aplicação do aprendizado teórico na prática.*

### **Antipoff**

*A prática dos estágios supervisionados somente foi efetivada, de fato, a partir do estágio III na Educação Infantil. E se tratando dele, é natural que os discentes fiquem receosos, pois não sabemos de que forma seremos recebidos, se será uma experiência produtiva ou não, se iremos encontrar profissionais responsáveis e compromissados com a educação, dispostos a colaborar com o acadêmico nesse momento tão importante da nossa formação. Vivenciar a prática educativa seja no âmbito da sala de aula ou gestão, através das observações entrevistas, conversas informais e regências foi fundamental, pois dessa forma participamos direta e indiretamente da realidade do cotidiano de uma escola, produzindo vários saberes e fazeres significativos que só acontecem através da prática.*

Os discursos das interlocutoras nos revelam que os saberes docentes configuram-se como uma construção pessoal do professor não podendo ser adquirido de forma mecânica,

como deixam claro em suas afirmativas, Mantoan, Torres, Ferreira, Arendt e Antipoff nos enunciados apresentados.

Importante também observar o enunciado proferido por Mantoan ao pontuar que “o ambiente escolar torna-se uma extensão do lar”. A escola como extensão do lar, a visão assistencialista da educação infantil pode ser situada nos discursos de dominação que se instauram historicamente, são oriundos de um determinado contexto social, econômico e político que permeou o cenário educacional, sobretudo devido o processo de feminização do magistério. É um discurso imbricado de outros discursos. Percebe-se que a interlocutora, enquanto agente social produz representações de outras práticas, como também representações reflexivas. A concepção que desenvolvemos aqui é que nessa trajetória de vida pessoal e profissional o sujeito se constitui através do olhar e da palavra do outro num processo *continuum*. De acordo com Fairclough (2012), a pessoa se define pelos discursos nos eventos sociais em que ela circula, eventos esses imbricados de ideologias das mais diversas ordens.

Torres destaca um aspecto que precisa ser visto com muita atenção, refere-se a um dos sujeitos envolvidos nessa complexa relação determinada por múltiplas variáveis e na qual participam um dos agentes fundamentais representado pela instituição universitária (uma das professoras da disciplina de estágio)<sup>17</sup> que, segundo a interlocutora, não mostrou muita segurança, sempre a deixava muito apreensiva durante suas visitas à escola e também no seu acompanhamento teórico realizado na UFPI. A propósito, é fundamental que o professor supervisor do estágio curricular se aproprie da realidade dos discentes estagiários, construa saberes que favoreçam o estabelecimento de ligação entre os saberes advindos da instituição de ensino com os saberes que serão vivenciados em prática nos contextos dos estágios. Nesse particular é pontual que se revejam essas posturas, posto que, de acordo com o parágrafo 2º do artigo Art. 1º da Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

Compartilhamos, outrossim, das ideias de Tardif (2002, p. 241), quando afirma: “Se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e dela oriundos, então, a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos”. Assim, a competência profissional envolve, dessa forma, o domínio de conteúdos específicos, como o

---

<sup>17</sup> É oportuno destacar que as oito interlocutoras não tiveram a mesma professora da disciplina de estágio, visto que pelo número de discentes da turma a qual pertenciam e conforme explicita a Legislação do Estágio um só professor não pode fazer esse acompanhamento.



entendimento das relações entre os saberes teóricos e os das atividades da prática. Esse pensamento se estende tanto para o formando quanto para o professor formador.

Constatamos nos discursos de Arendt um elemento fundamental em um processo formativo, ou seja, o distanciamento entre teoria e prática no período que antecede o estágio. E, segundo a proposta do curso de Pedagogia, esses dois momentos não podem ser dicotomizados. No entanto, essa relação continua sendo uma preocupação para muitos estudiosos, visto que ainda há, em muitos cursos de formação, uma dicotomia em relação a esses dois aspectos. Para Almeida e Pimenta (2014, p. 20), “O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos”.

As interlocutoras Ferreiro e Antipoff enunciam saberes produzidos nessa articulação estágio em educação infantil e na relação com os pares, reconhecem que foi somente a partir desse tempo/espço que esses saberes foram se consolidando. Na concepção das autoras Pimenta e Lima (2004), o estágio pode ser um vantajoso espaço para produção de saberes profissionais se funcionar como lócus de pesquisa a partir do início do curso, com o objetivo de possibilitar que os professores em formação e os professores universitários desenvolvam, em parceria, estudos e pesquisas que se revertam em benefício da aprendizagem profissional dos professores, da produção de conhecimentos e saberes sobre a Educação e da melhoria na qualidade do ensino, nas escolas lócus em que acontecem os estágios. Se assim ocorrer, certamente será dirimida a fragmentação do saber que tanto tem reforçado a dicotomia pensar e fazer, conseqüentemente, a diacronia entre esses dois aspectos.

Nessa mesma perspectiva, Franco (2008, p. 123) postula que “será preciso, enfim, que os processos formativos de docentes absorvam a dimensão experiencial, não mais separando teoria e prática, mas mergulhando, desde o início, o aluno e o formador em situação de mediação dos confrontos da prática, buscando a significação das teorias. Só assim será possível fazer o exercício fundamental da Pedagogia: criar articulações cada vez mais profundas entre a teoria e a realidade. Ou seja, fazer dialogar a lógica das práticas com a lógica da formação. Esta é a grande tarefa que os cursos de formação devem enfrentar.

Na concepção de Perissé (2008), somos teóricos e práticos, talhados para agir e refletir, e se a teoria na prática é outra cabe descobrir se a culpa nessa dissonância ou deturpação pertence mais ao teórico ou àqueles que procuram aplicar a teoria. Há nesse discurso do autor uma reflexão para não sucumbirmos ao pensamento puro sendo importante olhar para o real e/ou no real colocarmos à prova nossas ideias. Nesse sentido, para que o estágio supervisionado se torne um agente que contribua com a formação do professor, com sua prática pedagógica,

faz-se necessário que o professor supervisor e o discente o vejam como um instrumento de vivência da teoria.

Outro enunciado que merece destaque neste contexto de análise refere-se aos eventos de atuação na sala de aula. As interlocutoras Arendt, Ferreiro, Antipoff, Torres, citam a preocupação em encontrar profissionais da escola que sejam comprometidos e que estejam dispostos a colaborar com essa etapa da formação, na verdade, revelam sentimentos de insegurança, inquietações e medos de não conseguirem realizar a experiência em sala de aula. É comum que os primeiros impactos para o estagiário, assim como para o professor iniciante, sejam as contradições entre o que está escrito e o que passa a ser percebido e vivido a partir dessa inserção na escola.

Nesse contexto de discussão, é pontual destacarmos o que postula Guarnieri (1996) ao analisar o aprender a ser professor, construído no cotidiano de uma professora iniciante e alfabetizadora. A autora buscou compreender as expectativas que os novatos apresentam sobre a profissão, suas primeiras impressões ao iniciarem sua atuação profissional, as dificuldades encontradas, como buscam auxílio para superá-las, dentre outros aspectos. A pesquisadora apresenta notas conclusivas de que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor e que o aprendizado da profissão docente se constrói a partir de seu exercício. As sensações e sentimentos vivenciados por um professor iniciante são muito semelhantes aos enfrentados na sala de aula pelos discentes quando assumem a regência da turma no período do estágio. Essa fase, reforça a autora, é comum que seja marcada por novidades, conflitos, expectativas, momentos inusitados e, também, pelo próprio choque da realidade.

Como ampliação de nosso olhar analítico, destaca-se, ainda, nessa passagem pelo estágio em Educação Infantil, três enunciados das interlocutoras a partir das reflexões construídas sobre os eventos de sala de aula.

### ***Arendt***

*A turma requeria cuidados diferentes, pois cada uma tem suas especificidades [...] crianças pequenas são totalmente dependentes da professora. Através da regência e da observação da prática das professoras, foi possível conhecer diversas atividades e metodologias para serem aplicadas com esse público infantil ganhando uma autonomia com relação à sala de aula, pois se no futuro me deparar com uma turma de educação infantil, já saberei como lidar e trabalhar, diferente de quando eu inicie o estágio, totalmente perdida.*

### ***Mantoan***

*Durante as regências percebi que não só de recursos didáticos se constrói uma boa aula, mas também de um fator imprescindível para todo professor que é o autocontrole na condução do processo ensino-aprendizagem, principalmente em se tratando da educação infantil. Devemos estar predispostos a cuidar para educar, ou melhor, educar e o cuidar devem andar simultaneamente, pois o processo de conquista da autonomia se inicia na Educação Infantil o que garante maiores avanços cognitivos, afetivos, motor, social desse educando. Nas regências vivenciei com as crianças momentos harmônicos.*

### ***Stein***

*O Estágio na Educação Infantil me proporcionou a oportunidade do meu primeiro contato com a sala de aula realizada de maneira positiva. Esta etapa ressignificou o curso para mim, pois foi nesse espaço que me encontrei na minha formação de professora. Aconteceu de forma colaborativa entre todos os envolvidos no processo, gestores e professores das escolas, professores da universidade e estagiários atuaram coletivamente. Este estágio foi rico de aprendizagens e prazeroso, ofereceu os requisitos básicos para eu poder desempenhar minha profissão.*

Nos discursos de Arendt é perceptível a preocupação com o cuidar: “A turma requeria cuidados diferentes, pois cada uma tem suas especificidades [...] crianças pequenas são totalmente dependentes da professora”. O cuidar se instaurou como um dos pilares da educação infantil pela natureza dos sujeitos de direito envolvidos nesse processo. Os cuidados prescritos pela Legislação Educacional Infantil demonstram as habilidades, intervenções, preocupações, atividades, dilemas possibilidades e formas de resoluções das situações emergentes do cotidiano da Educação Infantil, quer seja com os profissionais da educação ou de outras áreas. Nesse sentido, contemplar o cuidado no âmbito da instituição da educação infantil significa:

Compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998, p. 24).

O cuidar assim como o brincar e o educar são dimensões que visam estabelecer a integridade da dignidade humana da criança da educação infantil e que vem superando um

intenso processo de revisão das concepções sobre a educação de crianças. São aspectos imbricados, sincrônicos. A esse respeito, no discurso de Mantoan percebemos que há uma sincronia entre a ação de cuidar e educar, embora, a priori, destaque que uma ação anteceda a outra, mas posteriormente rever sua posição e postula que: “Devemos estar predispostos a cuidar para educar, ou melhor, educar e o cuidar devem andar simultaneamente, pois o processo de conquista da autonomia se inicia na Educação Infantil, o que garante maiores avanços cognitivos, afetivos, motor, social desse educando”. Certamente, na dimensão dessa discussão, educar “significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens, integradas que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, [...] (BRASIL, 1998, p. 23).

Os discursos ecoam outras vozes e são reveladores de que os saberes necessários ao ensino são construídos e (re) construídos pelos professores quando “reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2012, p. 32), substancialmente, é nesse confronto e num processo coletivo de trocas de experiências práticas que são vivenciadas nos contextos escolares, que os professores vão constituindo seus saberes. Concordamos com Almeida e Pimenta (2014, p. 20) ao registrarem que o ensino:

É uma práxis social complexa realizada por seres humanos entre seres humanos, é modificada pela ação e relação dos sujeitos (professores e alunos) situados em contextos (institucionais, espaciais, temporais, sociais), e, ao mesmo tempo que é modificado nesse processo relacional contextualizado, modifica os sujeitos nele envolvidos

Assim, os saberes dos professores construídos durante a formação inicial, saberes das disciplinas e saberes da formação profissional e outros serão ressignificados e reconstruídos no cotidiano sala de aula, a partir dos saberes curriculares, dos saberes da experiência, dos saberes científicos, e de outros saberes que emergem no seio da escola diante de sua diversidade e complexidade. Nesse sentido, podemos concordar com os dizeres de Barth (1993, p. 66): “que o saber evolui como um espiral. Não existe de modo isolado num indivíduo, nasce da troca, é sempre partilhado”, portanto com base nessa perspectiva, podemos configurar que o saber é cultural.

### 5.3 Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental<sup>18</sup>

Para dar curso às análises, a imersão agora deu-se nos discursos narrativas das interlocutoras sobre o estágio curricular supervisionado no Ensino Fundamental com o objetivo de identificar saberes docentes construídos e reconstruídos nessa trajetória formativa. Essa modalidade de estágio acontece quando o discente está cursando o último período do curso. As inferências aqui realizadas são permeadas e fundamentadas pelas leituras e compreensões advindas das discussões teóricas que norteiam esta tese.

Analisar os enunciados frutos destas narrativas levou-nos à imersão de uma vivência enquanto professora de estágio, permitindo-nos refletir sobre nossa própria atuação nesse campo. Os eventos vivenciados por nossas interlocutoras em cada etapa do estágio são reveladores de uma prática no interior dos cursos que precisam ser constantemente avaliadas por nós professores de estágio, professores do campo que recebem os discentes estagiários, pelos gestores e demais organismos vivos das instituições de ensino.

O ambiente escolar, por sua vez, enquanto espaço oficial de exercício das práticas escolares e da busca do conhecimento sistematizado deve ater-se para não desvincular esses saberes do contexto político e social em que os sujeitos estão envolvidos. Precisa ser um espaço de referência para a produção do saber e de troca de saberes entre seus pares.

O estágio curricular apresenta ao estagiário uma nova realidade, a vivência de uma prática pedagógica concreta com sujeitos heterogêneos em todos os aspectos: etnia, gênero, condição social, cor, preferências, tempo para aprendizagem dentre outros. Nesse sentido, segundo Pimenta (2012), o estágio curricular é visto como uma atividade teórica instrumentalizada da práxis do futuro professor. Para Franco (2008, p. 120), “a grande dificuldade em relação à formação de professores é que se quisermos ter bons professores, teremos que os formar como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político”. Com base nessa concepção da autora não é possível formarmos professores como mero técnicos para atuarem em uma dada realidade escolar, pois no dado momento em que farão uso desses saberes não conseguirão articulá-los com a realidade presente, uma vez que a natureza desses saberes se deu de forma inversa, vieram de fora para dentro. Vejamos nos excertos, a seguir, o que nos revelam as interlocutoras desta investigação sobre como ocorreu essa travessia.

---

<sup>18</sup>As discentes interlocutoras desta pesquisa não realizaram o Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental Espaços Escolares na mesma instituição de ensino. Os discursos deixam claro como cada instituição acolheu essas discentes nesse percurso formativo.

### **Antipoff**

*Ao chegar ao último período do curso (9º período) em meio à construção da monografia, demais disciplinas e atividades do PIBID, realizei o estágio supervisionado IV No Ensino Fundamental. Na disciplina contamos com as orientações de uma profissional, comprometida e flexível, características fundamentais e que fazem toda diferença principalmente para nós acadêmicos do último período do curso. Na escola, outra realidade. Encontramos uma turma numerosa, a professora titular fazia uso de métodos tradicionais, exigia que os alunos copiassem do quadro constantemente, não utilizava outras metodologias, nem outros recursos, não estimulava e nem valorizava os conhecimentos prévios e nem a realidade dos alunos. Na relação entre professor e aluno presenciávamos castigos, rótulos, indisciplina, medo, preconceito [...]. Detectamos algumas necessidades urgentes da turma e buscamos, no planejamento, desenvolver conteúdos e atividades a partir de projetos interdisciplinares, uso de imagens, poemas, cartazes, músicas, objetos concretos, jogos, brincadeiras, vídeos e outros, sempre relacionando-os ao conteúdo e às dificuldades das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.*

### **Stein**

*Neste terceiro estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não tivemos apoio de nenhum dos sujeitos envolvidos. No espaço da escola pude observar que se tratava de um local em que funcionava cada um na sua função, sem um colaborar com o outro. O ambiente não era harmonioso entre as partes envolvidas, nem tampouco acolhedor. Ficamos sem saber como trabalhar, pois não tivemos a orientação do conjunto de profissionais dessa escola. Cabe destaca que, apesar das lacunas, o estágio no Ensino Fundamental serviu de base, pois posso usar essa experiência e tentar não reproduzir essas mesmas ações nos espaços escolares que irei atuar como futuro profissional. Posso concluir que este estágio me oportunizou refletir sobre que profissional eu quero ser.*

### **Ferreiro**

*O Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi outro momento muito importante do curso para mim, pois me fez perceber que dentre as diversas possibilidades de atuação da nossa profissão essa é a única que mais me identifico e que me sinto mais preparada para atuar. O fato de ter vivenciado uma experiência numa escola particular de Teresina com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental antes de passar pelo estágio obrigatório contribuiu para que eu não sentisse muitas dificuldades no estágio obrigatório e isso me ajudou a desenvolver um ótimo trabalho na escola e de contribuir com o pouco que eu aprendi a tornar as aulas mais alegres, divertidas e significativas para os alunos. Este foi sem dúvidas, dentre os estágios que passamos, o que eu mais gostei e o que mais pude colocar em prática o que aprendi.*

### **Torres**

*Ao chegar ao estágio supervisionado IV, já estava menos preocupada, a professora nos passou bastante segurança, ao nos orientar para o estágio, nos dando as direções. O grupo foi recebido pela direção da escola com muita atenção, fomos direcionados à sala que iríamos observar inicialmente. Observamos um dia da aula na sala e logo após começamos as regências em duplas. Outroponto positivo deste estágio foi apreocupação da nossa professora orientadora com os nossos planos de aula, mostrando a maneira certa. Assituações vivenciadas na escola proporcionaram umavisão mais ampla de como resolver problemas e de como agir em um ambiente escolar, e que cada criança depende do nosso olhar de educador para o seu desenvolvimento, por isso devemos pensar em estratégias e alternativas, para desenvolver competências para o melhor desempenho do educando. Este estágio ampliou o significado da constituição de um profissional da área da educação, mostrando-nos a importância da formação continuada e do constante aprimoramento dos conhecimentos da área*

### **Mantoan**

*Com a regência no Ensino Fundamental, pude crescer muito enquanto aluna-estagiária, pois quebrei um paradigma que carregava desde o início do curso que era o medo de ministrar aulas para crianças maiores. Sempre tive contato consolidado com a educação infantil e suas especificidades metodológicas e com isso não senti receio durante as fases das regências durante o estágio anterior, já que dominava os conteúdos e os direcionamentos didáticos de conduzir aulas para crianças menores. O contato com o ensino fundamental, a princípio, foi um dos maiores desafios com os quais vivenciei ao longo do curso e está sendo instigante "aventura pedagógica", pois a cada aula (regência) tenho curiosidade e estímulo para concluir a fase das regências com grande satisfação pela conquista e encontro com esse público, que outrora tanto me amedrontava.*

A análise e compreensão a que chegamos a partir dos discursos de Antipoff, Stein, Ferreiro, Torres e Mantoan, não diferem de outras realidades conhecidas e presenciadas no decurso de nossas atividades docentes. Nelas encontram-se diferentes posturas dos diferentes segmentos da escola. As relações de poder que se estabelecem nesses espaços são carregadas das mais diferentes ideologias. Alguns eventos de sala de aula ainda são permeados por posturas prenhes de um fazer docente decorrente de uma prática cartesiana, consubstanciando-se apenas no exercício de uma ação mecânica, linear repetitiva e irrefletida. As interlocutoras passam a compreender a realidade a partir dessa vivência do estágio.

No discurso de Antipoff é clara a condição em que se estrutura a prática da professora titular da sala onde desenvolveu a regência. Segundo a interlocutora, a professora fazia uso de métodos tradicionais no desenvolvimento da sua ação pedagógica, como a exigência do uso frequente de atividades de cópia, não utilizava outras metodologias, outros recursos, a relação com os alunos era conflituosa, à base de castigos, rótulos e medos. Essa interlocutora mostrou

a capacidade de observar as condições de trabalho e propor intervenção na sala de aula, demonstrou a capacidade de identificar teorias subjacentes às políticas docentes.

Em relação ao discurso sobre a prática docente da professora regente da sala de aula que Antipoff teve a oportunidade de estagiar, concordamos com Franco (2008, p. 119), que se trata de uma “prática que foi mecanicamente estruturada, sob forma de reprodução acrítica de fazeres, que não se transformará em saberes de experiência, pois a prática não foi vivenciada como práxis, não foi renovada nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa, da história”. Para a discente que se encontra nesse processo de construção dos saberes da profissão é necessário que saiba separar aquelas ações que considerar pertinentes, acrescentar novas formas de fazer, mostrando-se capaz de adaptá-las aos contextos nos quais se encontra e lançar mão de suas experiências e dos saberes que adquiriu, pois, os “saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática” (FRANCO, 2008, p. 120).

Outro enunciado que merece destaque nessa teia de discussão diz respeito à percepção da realidade da escola e o isolamento dos professores evidenciados pela interlocutora Stein ao destacar: “não tivemos apoio de nenhum dos sujeitos envolvidos. No espaço da escola pude observar que se tratava de um espaço em que funcionava cada um na sua função sem um colaborar com o outro. O ambiente não era harmonioso [...]”, destaca, ainda, o isolamento de sujeitos da escola em que o estágio acontecia. Nesse sentido, vale a pena refletir com Pimenta (2004, p. 43) ao postular que a prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros espaços da sociedade e de suas instituições, ou seja, são discursos em que ressoam práticas de outros contextos educacionais, em que o diálogo e o trabalho compartilhado não se faziam presentes. “Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica, [...] que exclui a formação, a reflexão teórica e filosófica” (FIORENTINI, 2011, p. 311) do seu contexto de ação. A passagem por esse estágio possibilitou a esta interlocutora refletir sobre as posturas presentes nesse contexto de formação e destacar que na sua atuação profissional não pretende reproduzir as relações nele estabelecidas.

A interlocutora Ferreiro destaca o estágio dos anos iniciais do ensino fundamental dentre os demais estágios que mais gostou e pode colocar em prática o que aprendeu. Nesse sentido, no percurso do estágio dos cursos de formação de professores, compete aos diferentes segmentos das instituições de ensino possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações que são nelas praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua introdução no mercado profissional e possam desenvolver a profissão conforme as exigências inerentes a ela.



A interlocutora Torres reconhece como aspecto positivo deste estágio o acompanhamento, a preocupação da sua professora orientadora com os planos de aula. Diferente da vivência do estágio da educação infantil. Considera ainda que as situações vivenciadas na escola proporcionaram uma visão mais ampla de como resolver problemas e de como agir em um ambiente escolar. É necessário considerar que o saber torna-se uma busca conjunta e compreender que “o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais” (PIMENTA, 2004, p. 53).

Embora o futuro professor se encontre em curso de formação inicial, sabemos de antemão que a base de conhecimento necessário para o desenvolvimento do ensino enquanto ofício ou profissão<sup>19</sup> requer um conjunto coerente e organizado de conhecimentos, compreensões, competências, habilidades e disposições, fundamentais para que o professor propicie os processos de ensinar e aprender nos contextos formativos que dimensiona sua formação. Esse conjunto envolve saberes de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional do professor.

Nos discursos narrativos em questão, presenciamos que as situações vivenciadas na escola proporcionaram uma visão mais ampla de como resolver problemas e de como agir em um ambiente escolar, o compromisso do educador com a criança, a preocupação com o planejamento de estratégias e alternativas, para o desenvolvimento das competências visando ao melhor desempenho do educando, e à reflexão sobre as situações que não foram desejadas. Podemos, assim, afirmar que a postura das discentes diante dos eventos que vivenciaram foi preciso lançar mão de saberes de diferentes naturezas para poder lidar com as situações que emergiram no contexto da regência. E os saberes teóricos se articularam, pois, aos saberes da prática ao mesmo tempo em que foram ressignificando-a e por ela ressignificados. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Esses saberes, conforme Franco (2008, p. 120), decorrem:

[...] da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias. Na práxis, sujeito e realidade dialogam, se transformam e são por ela transformados. É importante realçar que os saberes produzem conhecimentos, porque, preñhes de sentido, permitem e requerem a ação ativa e consciente do sujeito da ação sobre suas circunstâncias. Para tanto, os

---

<sup>19</sup>A trajetória da formação de professor no Brasil revela que o magistério tem se apresentado em alguns contextos como ocupação, em outros como profissão, ou ofício, ou ainda semiprofissão, dentre outras denominações (SOUSA, 2008).

saberes não existem dissociados do sujeito, mas amalgamados a ele, como sujeito autônomo, consciente, criador, reflexivo e pesquisador.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) nos apresentam essa mescla de saberes, denominando-os de saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes da experiência, destacando que constituem, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar e que para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente fazem uso deles na sua prática docente.

Esses episódios elencados nos discursos narrativos pelas interlocutoras no tocante aos saberes docentes construídos e reconstruídos nesse percurso formativo (estágios) subjazem ao que preconiza Tardif (2002, p. 49), quando postula que “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação [...]”. Nesse sentido, o saber pedagógico vai sendo tecido nos seus primeiros fios no cotidiano em que se assenta a prática docente, possibilitando ao aluno estagiário interagir com os alunos, na sala de aula, no contexto da escola com seus pares, a exemplo do que evidencia a interlocutora Mantoan: “com a regência no Ensino Fundamental, pude crescer muito enquanto aluna-estagiária, pois quebrei um paradigma que carregava desde o início do curso que era o medo de ministrar aulas para crianças maiores”.

E concordando com Pimenta (2012), registramos que os saberes docentes são oriundos das próprias experiências dos professores em suas trajetórias como alunos, dos processos de formação (inicial e contínua) e de suas práticas cotidianas, ou seja, “[...] não se pode desconsiderar os saberes que as futuras professoras trazem para o curso, saberes esses marcados por crenças, hipóteses, concepções e teorias pessoais relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, construídos a partir de uma trajetória de vida e de escolarização particular a cada uma (MONTALVÃO; MIZUKAMI, 2002, p. 124).


Nessa discussão, por conseguinte, a docência é compreendida por Tardif e Lessard (2005, p. 8), como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Esses autores colocam em evidência “[...] as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente”, entendem que é na ação e na interação dos diferentes sujeitos que atuam na escola que se estrutura a organização do trabalho na instituição de ensino.

Nos discursos constatamos uma evolução dos saberes docentes associado a esse novo contexto (a prática de sala de aula e o trabalho com diferentes atores sociais da escola) diferente

do contexto de origem (a universidade). Foi graças à experiência partilhada e à escola, evidentemente, que influenciaram no modo como as estagiárias se aproximaram e se apropriaram da construção dos saberes docentes, embora seja necessário destacar, queiramos ou não, que o estágio curricular supervisionado como um contexto favorável da construção social dos saberes da profissão docente ainda está preso a ferramentas que impedem o crescimento da construção e reconstrução desses saberes numa dimensão social mais ampla. A esse respeito, Magalhães (2004) defende a necessidade de mudanças na teoria educacional que pauta a organização espaço-temporal dos cursos de formação de professores e defende a escola como espaço cultural, social e político e não apenas um local de transmissão de conhecimentos neutros e desvinculados dos fenômenos sociais.

No sentido de cotejar as análises empreendidas nesta categoria, enunciamos que as análises permitiram identificar um domínio de saberes comuns produzidos por dois grupos discursivos, e que apontam o estágio curricular supervisionado como atividade teórica e prática, como eixo articulador da formação, como espaço de reflexão sobre os saberes em diálogo com os conhecimentos veiculados na instituição de ensino superior (UFPI/lócus desta pesquisa) durante a formação, mas também ao estágio como atividade prática, em que a teoria não é “instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43), outro aspecto é que se repense a postura de professores das instituições formadoras e de gestores de instituições, quer sejam escolares ou não.

Postas estas considerações e olhares críticos e reflexivos sobre estágio supervisionado, na próxima seção, apresentamos as análises dos discursos narrativos, realçando as singularidades dos enredos traçados pelas interlocutoras sobre produção dos saberes docentes, no âmbito do estágio supervisionado no ensino fundamental.

The image depicts a decorative scroll with a parchment-like texture and irregular, torn edges. It is adorned with intricate floral and vine illustrations in shades of pink, purple, and green. A prominent red wax seal is visible at the bottom left. The central text is presented in a bold, black, serif font.

## 6 ENREDOS TRAÇADOS SOBRE A PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

*Nesta seção, delimitamos as análises e interpretações das narrativas referentes à terceira categoria empírica e às unidades de análise: O entrecruzar dos estágios e disciplinas do Curso de Pedagogia na produção dos saberes da profissão docente; a cultura da escola e a vivência nos diferentes lócus da formação docente; experiências vivenciadas como discente/docente na trajetória da formação inicial de professores*

## 6 ENREDOS TRAÇADOS SOBRE A PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Se chamarmos de “saberes sociais” o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que o grupo de educadores, o corpo docente que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem.(TARDIF, 2002)

Na epígrafe acima, Tardif nos proporciona uma reflexão sobre como o corpo docente efetiva os processos educativos no contexto do sistema de formação e nos encaminha para uma compreensão de que os docentes precisam definir suas práticas em relação aos saberes que possuem, tendo em vista que se tratam de saberes sociais. Na análise desse processo, nosso horizonte de interpretação pretende trazer através dos discursos narrativos das interlocutoras, o que os enunciados nos revelam o objeto deste estudo. Cabe aqui destacar que nossa interpretação contém também uma referência às demais categorias analisadas. Há uma relação de equivalência entre esta categoria empírica e as categorias anteriores no sentido de responderem ao objeto de estudo desta tese.

Os discursos que se apresentam nesta sessão trazem um desfecho do processo formativo das oito discentes que participaram desta pesquisa. Os enunciados que se encontram na sequência das unidades de análises estão potencialmente contidos nas discussões sobre de que forma esses saberes vão sendo tecidos e produzidos no âmbito da formação profissional, a partir do estágio supervisionado e das diferentes situações cotidianas que as estagiárias vão assumindo no processo de ensino e aprendizagem.

Cada discurso entrou no coro de vozes surtindo efeito uníssono, mas cada um falou com o timbre da sua própria voz. A posição das discentes-estagiárias nos mostrou que o modo de aprender é variável, que o produto do saber ou o processo do saber é singular, mesmo que carregado de outras tantas vozes, não obstante entendamos que essa singularidade não é propriamente de ordem individual, pois aponta para o coletivo que emerge. Desse modo, a construção e (re) construção dos saberes docentes implicam a construção de si e do outro, nos contextos da formação.

Dentre as possibilidades dessa constituição do devir da condição de ser professor, temos o estágio curricular como um espaço/tempo que possibilita aos discentes estagiários vivenciarem uma compreensão das práticas institucionais e das ações exercidas, que consiste relacionar e analisar o saber ser e o saber fazer do professor com a via da observação/investigação e intervenção/construção e a (re)construção de suas atitudes, proporcionando aprendizagens que se consubstanciarão em um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor (SACRISTÁN, 1991).

Diante dessas considerações, é legítimo perguntar: de que forma, o estágio curricular supervisionado oportuniza a construção e reconstrução de saberes docentes no contexto da formação inicial de professores no curso de Pedagogia? Ainda que em curto espaço de tempo, o estágio é um espaço/tempo com possibilidades de produção de saberes profissionais no âmbito da formação docente. Na sequência, registramos as três unidades de análises referentes à última categoria empírica, referente ao presente estudo.

### **6.1 O Entrecruzar dos Estágios e Disciplinas do Curso de Pedagogia na Produção dos Saberes da Profissão Docente**

No cenário atual, no âmbito do campo educacional, é permanente o debate e a análise do processo de construção do ser professor de como se configura sua prática, do seu desenvolvimento profissional, quais são os interlocutores nessa produção de saberes na trajetória da sua prática formativa. O entrelaçamento desses debates indica a configuração de uma perspectiva de formação docente “não mais fundamentada na racionalidade técnica que os considera como meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir” (ZABALZA, 2014, p. 14), remete, ainda, para a discussão do conceito do saber docente como ferramenta teórica, que foca no interesse, na compreensão dos processos envolvidos no ensino, tendo como referência o entendimento da originalidade da cultura escolar e dos saberes nela produzidos, mobilizados e socializados.

Nesse sentido, a prática docente não é uma ação solitária, pois é tecida “[...] numa rede de interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante e dominante e estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão” (TARDIF, 2002, p. 50). As interações são mediadas por diferentes canais, e esse conjunto de representações, a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões,

deve ocorrer, sobretudo, em momentos de reflexão compartilhada (TARDIF, 2002). Concordamos, ainda, com Zeichner (1993) da necessidade de uma formação crítica reflexiva, considerando a reflexão como prática social e de modo particular, verificando as condições sociais em que o ensino acontece.

Neste contexto, o entrecruzar dos estágios, disciplinas do curso de Pedagogia e outros, vão sendo incorporados na produção dos saberes da profissão docente, a partir de múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes dos professores das escolas campos do estágio. Conseqüentemente, esses momentos ocupam, no campo dos saberes, um espaço privilegiado quanto àquele ocupado somente pelas disciplinas ministradas pelo curso no âmbito das Universidades.

Os episódios a seguir dialogam com a discussão gestada em torno da produção dos saberes da profissão docente no âmbito dos estágios, disciplinas do curso de Pedagogia e programas oferecidos durante o curso.

### ***Arendt***

*No decorrer do curso estudei várias disciplinas, algumas foram mais significativas, como as Metodologias: da Matemática, da Língua Portuguesa, de Ciências, da História, da Geografia, da Educação Infantil. De todas elas pude tirar vários aprendizados, que certamente levarei para minha sala de aula. Como futuros pedagogos, teremos que atuar como professores de polivalência (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências) e o estudo dessas metodologias é imprescindível para que possamos atuar em sala de aula com eficácia e autonomia. Essas disciplinas, diferentemente das demais, são as que mais nos aproximam da sala de aula, pois nos proporcionam não somente a teoria, mas a prática, visto que não só dizem o que devemos fazer, mas nos mostram como fazer, podendo assim, relacionar teoria e prática. O Estágio Supervisionado me oportunizou o desenvolvimento das minhas competências e habilidades adquiridas através de estudos no curso de formação. As experiências e vivências foram decisivas nesse processo de construção da minha identidade profissional, enquanto aluna em formação.*

### ***Ferreiro***

*Não posso deixar de mencionar minha participação no PIBID, que também ajudou bastante tanto durante os estágios como na minha formação profissional. Dentro do programa passamos pela gestão e pela instituição AMA, uma instituição não escolar que facilitou nosso desempenho e atuação durante o curso. Enfim, só posso dizer que todos esses momentos e aprendizados adquiridos durante a graduação incluindo principalmente os estágios supervisionados foram de grande importância para mim, pois me ensinaram a ser professora e a gostar cada vez mais da minha profissão. Sem dúvida cada uma dessas experiências que passei é importante porque me permitiu ampliar mais meus conhecimentos e me ensinaram, a saber, agir diante de muitas das primeiras dificuldades e obstáculos que encontramos ao longo da nossa profissão.*

### **Torres**

*O curso me proporcionou muitos conhecimentos que nos prepara para a vida em sociedade, além da convivência com as crianças que aprendi a gostar, são motivos pelos quais permaneço no curso, para poder trabalhar com as crianças especiais e até mesmo ampliar meu ensino superior me especializando em psicologia infantil e educação especial [...]. O estágio é importante no processo de formação do professor, pois é através dele que formamos nosso perfil como educador, nos tornamos capazes de colocar em prática o que aprendemos durante o curso em confronto com a realidade e nos prepara para trabalharmos com os imprevistos e dificuldades que vamos enfrentar no nosso dia a dia de trabalho, é uma preparação para o que nos espera em um futuro bem próximo.*

### **Mantoan**

*Destaco aqui as disciplinas curriculares que foram essenciais para a minha formação docente como "Didática". Com ela aprendemos como se constitui um plano de aula e sua execução e com as disciplinas das Metodologias de ensino ganhamos aporte teórico e prático mais especializado na atuação do magistério. Todas essas experiências foram fundamentais na minha aprendizagem quanto aluno e na minha formação como pedagoga, pois a cada semestre cursado tinha sempre a curiosidade em aprender mais sobre a educação e o processo de ensinar. O estágio supervisionado serviu como instrumento base para a minha formação docente. Ao refletir sobre minha imagem de professora que estou construindo percebo uma necessidade vital que é aprender. [...]. As disciplinas cursadas no curso, como os recursos metodológicos que aprendemos nas disciplinas, os estágios serão essenciais para os conhecimentos da nossa carreira de pedagogas.*

### **Wilczynska**

*O estágio traz uma série de benefícios para os estagiários, desde auxiliar na formação profissional, proporcionar o contato com o ambiente de trabalho, fazendo com que se entenda a finalidade do aprendizado, além de fazer com que se perceba as deficiências do exercício da profissão e se busque aprimorar, trabalhando suas competências.*

Para analisar a relação das discentes com os saberes que foram sendo construídos na trajetória formativa e nas regências durante o estágio cabe afirmar que esses saberes se configuram ferramentas teóricas de grande relevância que trazem à tona, como conjectura, o reconhecimento de que as estagiárias são sujeitos, com uma história de vida que produzem e mobilizam saberes na sua formação profissional em que a magnitude educativa representa uma



dimensão estratégica e os saberes podem ser construídos, reconstruídos, mobilizados, compartilhados com seus pares.

A interlocutora Arendt traz no seu discurso a existência dos saberes da formação profissional que se dão no decorrer das Metodologias: da Matemática, da Língua Portuguesa, de Ciências, da História, da Geografia, da Educação Infantil. Destaca o quanto são imprescindíveis para que possa atuar em sala de aula com eficácia e autonomia. Para a interlocutora, são as disciplinas que mais aproximam o futuro professor da sala de aula, pois proporcionam não somente a teoria, mas a prática, visto que, não só dizem o que deve ser feito, mas mostram como fazer, podendo, assim, articular teoria e prática. Esses saberes podem ser categorizados dentro de uma tipologia de saberes da formação profissional evocados por Tardif (2002), que constituem o conjunto dos saberes da formação profissional, os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação. E que pela dimensão da prática docente referem-se a saberes que serão reconstruídos na travessia da condição de aluno para professor de profissão.

As interlocutoras Ferreiro e Torres revelam que não resta dúvida de que as experiências por elas vividas foram importantes, posto que lhes permitiram ampliar seus conhecimentos, ensinaram a agir diante dos primeiros obstáculos, imprevistos e dificuldades que enfrentarão no dia a dia do trabalho docente. Torres reforça em seu discurso a prática como lócus que forja a identidade do professor.

Os enunciados de Arendt, Ferreiro, Torres, Mantoan e Wilczynska confirmam que ser professor é saber mobilizar diferentes saberes na ação. É como corrobora Pimenta (2012, p. 15) ao enunciar que ser professor requer “saberes científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações, únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações escolares e não escolares”.

Percebemos pelos discursos das interlocutoras que durante o curso de graduação (Pedagogia) inicia-se um processo de construção dos saberes, habilidades, competências, atitudes e posturas que conduzem o discente para a profissão. No âmbito dos estágios curriculares, essa amálgama de saberes é ressignificada pelo discente estagiário, a partir de suas experiências pessoais em contato com os campos dos estágios e outras experiências formativas.

Sobre outras experiências evidenciamos o discurso da interlocutora Ferreiro ao expor que participou de programa escolar durante o curso e que esse evento lhe oportunizou a construção de saberes necessários para compreender como atua o pedagogo em diferentes espaços, conforme enunciado no fragmento do seu discurso: “Não posso deixar de mencionar a minha

participação no PIBID que também ajudou bastante tanto durante os estágios como na minha formação profissional”. Evidencia que dentro do programa passou pela gestão e pela instituição AMA uma instituição não escolar que facilitou o seu desempenho e atuação durante o curso. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/ PIBID objetiva fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior com a colaboração de professores da Educação Básica, na Formação Inicial de Professores.

É por meio do referido programa que os alunos de licenciatura têm a oportunidade de se inserirem dentro das instituições educacionais em contato com a realidade escolar desde o início das graduações, ampliando assim a sua formação profissional e não somente pela passagem dos estágios obrigatórios. Partilhamos da afirmativa de Zabalza (2014, p. 102) quando parte da premissa de que “um dos desafios da educação superior na atualidade tem a necessidade de enriquecer e diversificar a oferta formativa que se faz aos estudantes”. Com base nessa perspectiva, o horizonte formativo deve se ampliar principalmente neste século XXI, em que a rapidez e a complexidade das mudanças econômicas, sociais, tecnológicas e culturais exigem que os sujeitos se adaptem e se readaptem ao longo de suas vidas, construindo diferentes saberes.

Reconhecemos agora o que Tardif (2002) postula ao considerar a prática como meio de formação profissional nos cursos de licenciatura, no exercício da profissão e na sua defesa ao trabalho coletivo nas ações a serem realizadas. O que se pode depreender, ainda, dos enunciados do autor é que esse processo compreende ajuda mútua de todos os segmentos envolvidos, ou seja, um projeto a ser desenvolvido em constante colaboração interinstitucional.

Mantoan destaca que o evento do estágio supervisionado serviu como instrumento base para a sua formação docente. Nessa mesma linha de discussão se apresenta o discurso de Wilczynska ao enunciar que o estágio assegura uma série de benefícios para os estagiários, auxilia na formação profissional, proporciona o contato com o ambiente de trabalho, permite entender a finalidade do aprendizado e perceber as deficiências do exercício da profissão, assim como aprimora, ainda, as competências da profissão.

Partilhamos com Zabalza (2014, p. 10) ao destacar as contribuições formativas do estágio, ao postular que “é por meio das práticas que os estagiários integram-se em cenários profissionais reais. É a oportunidade para ver de dentro os centros de trabalho, conhecer os profissionais [...]”, a cultura da escola, as relações de poder que se estabelecem dentre outros aspectos. Nesse sentido, iluminar as aprendizagens acadêmicas a partir da prática profissional real passa a ser fundamental na construção da identidade docente que vai sendo formada num processo, isto é, no seu *continuum*. A interlocutora Arendt reafirma esse pensamento ao

enunciar “as experiências e vivências foram decisivas nesse processo de construção da minha identidade profissional, enquanto aluna em formação”.

No contexto de uma prática social é comum que as relações que se estabelecem sejam imbricadas de valores, de relações de poder, são episódios nos quais fica claro que nos dias de hoje, na sociedade do conhecimento, a formação é um valor e deve ser entendida como algo que transcende a academia. Esta sociedade do conhecimento em que a estrutura de produção usa mais conhecimento do que capital físico determina, cada vez mais, que o cidadão seja capaz de criar, disseminar, gerenciar, e inovar na produção do conhecimento.

O discurso de Mantoan é perspectivado como expressão do devir, é fruto dessa compreensão quando revela seu pendor analítico-reflexivo e alia uma predisposição para um contínuo processo de formação no âmbito da profissão, assim se posiciona: “Ao refletir sobre minha imagem de professora que estou construindo percebo uma necessidade vital que é aprender. [...]”. Nesse sentido, o valor da formação inicial e contínua é fundamental numa sociedade da aprendizagem e que prosseguir nos estudos, continuar aprendendo por toda a vida é questão de sobrevivência, logo, no caso da profissão docente não é diferente.

Nesses discursos de Arendt, Ferreiro, Torres, Mantoan e Wilczynska há fortemente a evidência da construção e reconstrução dos saberes da profissão docente, dentre os quais podemos destacar os saberes da formação profissional que compreendem questões relativas a métodos de ensino legitimados cientificamente e a conhecimentos pedagógicos, a saberes disciplinares advindos das diversas disciplinas ofertadas no curso, a saberes curriculares na forma de organização do curso, do estágio com seus objetivos conteúdos e métodos e a saberes experienciais frutos da experiência individual e coletiva.

No tocante à dimensão social na qual esses discursos são produzidos, cabe-nos ressaltar que a construção dos saberes não se efetiva livre de contradições e conflitos que permeiam as diferentes práticas. Aliados a esses saberes podemos enunciar que há ainda, por parte de algumas das discentes, a valorização de uma formação mais prática, tornando-se, portanto, necessário explicitar na formação a unidade teoria-prática nas diferentes disciplinas, questionando como retraduzir os conhecimentos ou saberes da formação diante das necessidades demandadas pela prática que é um evento social imbricado de diferentes questões.

Considerando todas essas circunstâncias e pelas interações, às vezes prenes de jogos de poder de gestores e professores, os estagiários produziram e tentam produzir saberes que lhes permitem dominar e compreender a regência de sala de aula, a estrutura organizacional e os saberes institucionalizados pelo sistema de ensino.

## 6.2 A cultura da escola e a vivência nos diferentes contextos da formação docente

Nesta unidade de análise, demarcamos o prosseguimento dos enredos traçados no processo de produção dos saberes docentes, agora, considerando a cultura da escola e a vivência das estagiárias nos diferentes contextos da formação docente. Buscamos compreender a realidade que levou essas interlocutoras passarem do nível concreto da experiência ao nível abstrato da conceitualização no processo de interiorização/exteriorização diante das condições institucionalizadas ocorridas no processo formativo. Situando Barth (1993), dizemos que o saber vai sendo construído nas condições reais, percebendo ao mesmo tempo o aspecto abstrato e o aspecto concreto através de um processo de comparação desses dois momentos que é muito singular para cada indivíduo.

Reafirmamos, que o estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores oportuniza a construção e (re) construção de saberes da profissão docente. Tomando como enquadramento esta tese, expandimos essas discussões analíticas apoiadas nos discursos que seguem:

### *Mantoan*

*A imersão do espaço escolar, as vivências e obstáculos ultrapassados serviram e servem como alicerces para a construção da minha postura docente e profissional, com tudo isso tenho a consciência de que não estou pronta [...], mas com dedicação e estudo constante contribuirão na minha carreira, pois sempre teremos obstáculos e conquistas ao longo do caminho da educação.*

### *Antipoff*

*Vivenciar o cotidiano escolar tão cedo, assim como a prática docente, ajudou no meu crescimento acadêmico, tive mais determinação e compromisso nas disciplinas que participei durante e depois do estágio e, posteriormente, no PIBID, passei a ter mais desenvoltura, manejo e segurança nas apresentações e seminários, construção de planos de aula, elaboração de atividades e avaliações, me sentia mais confiante.*

### **Arendt**

*O estágio na área de pedagogia me proporcionou um aprendizado com vivências desafiadoras e experiências que possibilitaram a articulação entre o conhecimento prático relacionado à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, com a realidade escolar, mas especificamente à sala de aula. Assim como me possibilitou o conhecimento teórico sobre a atuação em espaços não escolares e gestão escolar. Mesmo os estágios realizados nessas áreas não terem proporcionado a articulação da teoria e a prática, a aprendizagem que tive sobre essas áreas foram produtivas e significativas. Destaco ainda que os profissionais das escolas devam refletir e conscientizar-se que para a formação do docente, o estágio é essencial e fundamental para uma formação superior de qualidade.*

### **Torres**

*Passar por experiências durante a graduação faz toda a diferença para a formação e atuação do futuro profissional, haja vista que através das experiências o aluno pode aprender mais através da troca com outros profissionais, pode ainda colocar em prática tudo que aprendeu e também aprender através de seu erro para acertar. Essa experiência foi vivenciada por mim nesse processo de formação.*

### **Wilczynska**

*Eu tenho percebido, que após algum tempo, eu adquiri mais conhecimentos, muitos são conhecimentos próprios, mas aprimorados com as minhas vivências na Universidade, nos estágios, no contato com pessoas cultas e comunicativas e isso tem ajudado muito no meu progresso como pedagoga. Assim, reforço a ideia de que não só se aprende com os conteúdos escolares, mas também com as trocas de saberes.*

### **Stein**

*As experiências vivenciadas até o momento me proporcionaram o contato com diversas pessoas tanto no ambiente escolar como fora dele. Algumas dessas experiências foram positivas outras negativas, porém todas foram importantes para a minha formação. O PIBID colaborou também de forma incalculável durante a minha formação. Neste programa tive contato com projetos e também com a prática do fazer pedagógico da pedagoga e a dinâmica da gestão escolar. Produzi artigos, banner, participei de congressos que contribuíram de forma positiva para minha formação profissional. Nesses espaços escolares e não escolares tive a oportunidade de confrontar diferentes saberes, desenvolver habilidades e competências.*

De acordo com Alarcão (2001), a escola enquanto instituição estabelece a interface entre a sociedade e os diferentes sujeitos que nela coexistem, como sistema local de aprendizagem, situa-se num território específico, desenvolve a sua dinâmica própria representa uma comunidade social, com o objetivo de educar, de transmitir conhecimentos. Dizemos, porque temos e convivemos com a presença de diferentes filosofias, diferentes concepções e objetivos, e muitos jogos de poder.

É nesse ambiente educativo que são observadas e vivenciadas questões como a prática docente, a cultura da escola, bem como suas implicações no processo ensino aprendizagem, o currículo e sua adequação às necessidades educativas dos alunos, às questões sociais e políticas e às questões relacionais, que poderão ser negativas ou positivas, conflituosas ou de colaboração, individuais ou coletivas.

Magalhães (2004), Pimenta (2012) e Warschauer (2001) comungam com a ideia de que a escola possibilita aos seus docentes uma experiência formativa e reflexiva do ser professor, no nosso caso, possibilitou-nos na condição de professor-estagiário. Vivenciamos no exercício do estágio situações da prática docente, a rotina escolar, os diferentes papéis representados por cada indivíduo, as relações de poder que se estabelecem na escola, a atuação profissional, a organização do trabalho docente, dentre outros, delineando assim um diálogo entre a teoria e a prática, como explicitado nas falas de Mantoan, Antipoff e Arendt.

A interlocutora Mantoan reconhece a escola como espaço cultural, social e político ao considerar que a sua imersão no espaço escolar, as vivências e obstáculos ultrapassados serviram como alicerces para a construção da sua postura docente e profissional. A interlocutora reverencia a complexidade do trabalho docente o que poderíamos considerar de autoconhecimento da realidade, como enuncia Mantoan, também pelo fato que já exerce a docência há mais de três semestres, conforme destacou no seu perfil.

Nos enunciados de Antipoff acessamos à certeza, mais uma vez, da importância do estágio, da inserção do futuro professor na escola e na sala de aula. Para essa interlocutora, vivenciar o cotidiano escolar tão cedo, assim como a prática docente, ajudou no seu crescimento acadêmico e destaca ainda as fontes provedoras desses saberes, dentre eles o estágio e o PIBID. Considera que após esses investimentos formativos proporcionados pelo curso, passou ser mais confiante e ganhou desenvoltura, manejo e segurança nas apresentações e seminários, construção de planos de aula, elaboração de atividades e avaliações.

A interlocutora Arendt nos fala dos saberes construídos que podem ser mobilizados na sua atuação docente e nos leva a refletir sobre a relevância do estágio curricular supervisionado para a formação do professor. Ao destacar que “os profissionais das escolas devam refletir e se

conscientizarem de que para a formação docente, o estágio é essencial e fundamental para uma formação superior de qualidade”. Para tanto, é recorrente que se pense em ações que possibilitem a reflexão crítica dos profissionais que recebem os estagiários para que compreendam e colaborem com essa dimensão formativa dos futuros profissionais. Considerando que na atualidade, o mercado de trabalho exige profissionais bem preparados, com boa capacidade de comunicação e raciocínio rápido, o entendimento é que o período de estágio é de extrema importância antes do ingresso no campo profissional (ZABALZA, 2014).

No discurso da interlocutora Torres temos a referência sobre o saber da formação na prática, ao ressaltar o compartilhamento desses saberes, conforme substrato de sua fala: “Passar por experiências durante a graduação faz toda a diferença para a formação e atuação do futuro profissional, o aluno pode aprender mais através da troca com outros profissionais, colocar em prática tudo que aprendeu e também aprender através de seu erro para acertar”. Essas afirmações confirmam que o processo de formação, ao ser construído, passa necessariamente pela compreensão de que somos atores sociais e que podemos aprender tanto individualmente como em contato com os pares. Esta internalização de saberes que ocorre ora em colaboração, ora solidário vai se dimensionando, e se consolidando, cotidianamente, através da articulação dos diversos saberes que são construídos e (re)construídos, na trajetória da formação docente.

Wilczynska e Stein comunicam em seus discursos sobre o conhecimento adquirido e as trocas de experiências vivenciadas na relação com outros profissionais durante o estágio. Stein destaca sua participação nos congressos educacionais como um espaço de contribuição positivo para sua formação profissional. Tardif (2002), ao tratar sobre os saberes docentes, coloca em destaque os saberes experienciais, ao afirmar ser um conjunto de saberes construídos, reelaborados e necessários no contexto da ação docente. Esses saberes não são adquiridos nas instituições formativas, tampouco nos programas e currículos de formação, são saberes práticos, adquiridos na prática profissional e na interação com o outro.

O desafio para os professores encontra-se na articulação com os saberes construídos na formação, com os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares, com os saberes adquiridos na prática diária da ação docente, na medida em que, é no contexto da escola que os professores vivenciam problemas e adversidades, elaboram, planejam e reconstróem situações didáticas e, principalmente, onde buscam novos caminhos na solução de situações complexas e urgentes que se apresentam no cotidiano da sala de aula (BRITO, 2006).

Em consonância com esse entendimento, Nóvoa (1992, p. 30) defende as aprendizagens coletivas no ambiente escolar como espaços privilegiados de formação e colaboração profissional, haja vista que “a aprendizagem em comum facilita a consolidação de

dispositivos de colaboração profissional [...], a concepção de espaço coletivo de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação [...]”. O mesmo autor reitera esse pensamento ao enfatizar que o espaço de formação tem que passar por dentro de cada um e do coletivo que acontece no espaço escolar.

Diante do exposto evidenciamos o estágio supervisionado no espaço das instituições escolares como extensão formativa do Curso de Pedagogia, por proporcionar ao professor-estagiário uma capacitação que o leve a compreender, entre outros aspectos, a função social da escola, a especificidade do trabalho docente, os saberes experienciais, contribuindo desse modo, para sua autoformação pessoal e profissional. É recorrente afirmar que as trajetórias de vida pessoal e profissional estão envolvidas e implicam no processo de construção dos saberes da docência em diferentes etapas, conforme as interlocutoras vão vivenciando essa realidade.

A partir dos discursos aqui analisados enunciamos que a construção dos saberes das interlocutoras ecoa a construção de si mesmas e que a articulação do saber que aqui se discute se deu numa relação com os pares que contribuíram para essa construção.

### **6.3 Experiências vivenciadas como discente/docente na trajetória da formação inicial de professores**

Consideramos o saber como fruto de construções humanas que foi sendo diluído em uma história coletiva é, portanto, produto de relações epistemológicas entre os homens, por se estabelecerem como formas e resultados de se relacionar com a “realidade”, sendo desse modo formas de dizer, de pensar, ou seja, modos ou maneiras de ser e de estar no mundo e com o mundo. É com base nessa perspectiva e nos enunciados presentes nas narrativas que as interlocutoras desta investigação vão se constituindo como sujeitos históricos, se apropriando das experiências acumuladas da vida pessoal e formativa de forma que aprendem a partir dessas vivências e com o tempo vão construindo e (re)construindo seus modos de ser, viver a vida pessoal e profissional, aspectos que certamente contribuem para a construção dos saberes docentes.

Concebemos aqui que a profissão docente vai se constituindo a partir do espaço-tempo em que cada professor se produz a partir de um “amálgama de saberes”, derivados de diferentes fontes que definem sua maneira de ser e fazer a docência. Por conseguinte, fundamentam-se pela adesão a princípios éticos, projetos pessoais e institucionais, valores, e investimentos na formação inicial e continuada. Isto posto, as trajetórias de formação se coadunam com um processo que envolve tanto o desenvolvimento pessoal, quanto profissional, como foi possível



destacar nas narrativas das discentes interlocutoras desta pesquisa que se encontram num processo de construção dos saberes da profissão, que vão se dando em diferentes momentos das suas vidas. Os enunciados evidenciam tais construções num constante devir.

### ***Antipoff***

*Hoje há um misto de emoções e sentimentos que se confundem as lembranças de momentos inesquecíveis compartilhados com os mestres e amigos de curso, assim como os conhecimentos que foram eternizados, a sensação e o desejo de missão cumprida. Sei que essa é mais uma etapa, a jornada será longa, mais desafios, obstáculos e dificuldades virão e me sinto preparada para superá-las, continuarei a percorrer essa jornada em busca de me profissionalizar a cada dia com uma pós-graduação, mestrado e quem sabe um doutorado.*

### ***Stein***

*O curso de pedagogia e as experiências vivenciadas nos estágios e programas foram e serão a base de toda a minha vida, foi nesses espaços de formação em nível superior que durante toda essa caminhada construí diferentes saberes, que servirão de base para a minha vida pessoal e profissional.*

### ***Mantoan***

*Agora ao final dessa etapa, sinto-me realizada quanto professora, a autonomia que conquistei a cada aula, na organização dos planos de aulas e na execução dos mesmos, foram de grande importância para a minha formação profissional e mesmo diante dos desafios encontrados no espaço escolar temos capacidades para mudar, aos poucos, tal realidade, com um trabalho voltado para o desenvolvimento da autonomia dos alunos desde pequenos. Por fim, a cada novo desafio é possível encontrar uma nova solução. Seria um equívoco afirmar que todas as minhas dificuldades estão sanadas, pelo contrário, estou em processo de formação e construção do ser professor que por sinal será sempre dessa forma durante a minha carreira profissional.*

## **Montessori**

*No decorrer de um curso de graduação creio ser inevitável não atribuirmos sentido e significados a nós mesmos no que se refere ao curso de formação e todas as etapas vividas. Ele não faz parte só de uma formação profissional, uma instrução; aos poucos vai nos transformando enquanto pessoas e futuros profissionais também. Diante das discussões e vivências vamos nos construindo como sujeitos, pessoas e também como sujeitos profissionais, sei que comigo não há de ser diferente. É bem verdade que um dos fatores que mais fortalece a construção dessa imagem é, sem dúvida, envolvimento com a prática, ela é quem atribui sentidos e propicia a formação da identidade profissional, desse modo, contribui para o fortalecimento de uma visão positiva desse profissional em relação a si mesmo.*

## **Ferreiro**

*Lembro que no início do curso não conseguia me expressar direito, sentia muita vergonha de falar e de dizer aquilo que estava pensando e depois dos estágios tive a oportunidade de corrigir esses problemas e de aprender a ser eu mesma, ou seja, depois que passei pela graduação e pelos estágios deixei minha timidez de lado e passei a me comunicar melhor com as outras pessoas, passei a ter mais autonomia e confiança na regência da sala de aula, características que eu não tinha durante o início do curso. Hoje posso dizer que sou uma professora, sei que ainda tenho muita coisa para aprender, mas por ter feito uma boa graduação, participado de uma turma maravilhosa onde todos se ajudavam e, principalmente, por ter passado pelo PIBID fez toda a diferença para mim. Por fim, o que posso dizer que valeu a pena cada momento do curso e cada experiência que passei durante o curso [...] depois de tudo que aprendi, consegui adquirir uma bagagem muito boa e pretendo dar o melhor de mim para ser uma ótima profissional.*

## **Arendt**

*O curso de Pedagogia me garantiu a tão sonhada formação, momento este que está me proporcionando grande felicidade e ao mesmo tempo medo e saudade. Saudade de tudo que vivi nesses cinco anos de curso, das amizades que construí que serão meus afetos por toda a minha vida. Medo, pois agora tudo é incerto e não sei ao certo o que me espera e o caminho que vou prosseguir tudo é incerteza. Mas, sei que minha jornada como educadora está apenas começando, minha graduação em Pedagogia, a experiência dos estágios foi apenas uma finalização de mais uma etapa em minha vida que abrirá caminhos para outras. Posso dizer que entrei no curso uma menina tímida que não sabia se posicionar, nem ao menos se expressar corretamente e hoje saio uma profissional convicta do meu papel como educadora na sociedade.*

Nos discursos narrativos de Antipoff, Stein, Mantoan, Montessori, Ferreiro e Arendt, tem-se a presença viva de que a caminhada está apenas começando, a necessidade de construir o conhecimento de ser professor, vai se dando a partir de um processo individual e coletivo em que a troca de experiências possibilita a construção de diferentes saberes, integrando a dinâmica do processo de aprender a ser professor.

Partilhamos do pensamento da interlocutora Antipoff ao mencionar que essa é apenas uma das etapas da formação, que a jornada será longa, mais desafios, obstáculos e dificuldades virão e que, para dar conta da complexidade em que hoje se assenta a profissão docente, devemos continuar a percorrer essa jornada em busca de uma profissionalização docente, de modo que essa profissionalização não seja engendrada apenas por agentes externos, às vezes alheios aos desejos e anseios da profissão, mas tecida a partir de um conjunto de ações formativas, desenvolvidas ou ativadas num processo de conscientização pelos próprios professores ou pelos futuros professores. Nossa interlocutora reitera as ações formativas, que sejam orientadas por docentes comprometidos pela preparação de futuros profissionais da educação, ações formativas a partir da interação com outros professores ou estudantes (futuros mestres), nos diversos contextos específicos em que a formação se desenvolve (GARCÍA, 1999).

Mantoan narra sobre o inacabamento do devir ser professor ao enunciar: “agora, ao final dessa etapa, sinto-me realizada quanto professora, [...] a cada novo desafio é possível encontrar uma nova solução. [...] estou em processo de formação e construção do ser professor que, por sinal, será sempre dessa forma durante a minha carreira profissional. O discurso de Mantoan reafirma que a profissão docente pressupõe um processo de formação contínua e sistemática que leve em consideração as exigências culturais, sociais, pessoais, contextuais, organizacionais e profissionais como parte do desenvolvimento profissional docente. Esse mesmo entendimento se faz presente no discurso de Arendt ao enunciar “sei que minha jornada como educadora está apenas começando, minha graduação em Pedagogia, a experiência dos estágios foi apenas uma finalização de mais uma etapa em minha vida que abrirá caminhos para outras”.

Os enunciados de Montessori nos revelam a dimensão pessoal da formação que resultaram de diferentes eventos formativos, que a levaram a narrar que diante das discussões e vivências foi se construindo como sujeito pessoa e também como sujeito profissional. É visível no seu discurso a valorização da prática como contexto de produção desses saberes. Podemos associar, também, a essa discussão a dimensão pessoal da formação presente no discurso de Stein ao revelar que construiu diferentes saberes que servirão de base para sua vida pessoal e profissional. Percebemos nesses interdiscursos elementos que ecoam de outros discursos, sobretudo, no tocante à valorização da prática. São saberes sociais, culturais, “[...] modelados por outros membros da nossa cultura: com eles ajustamos pouco a pouco nossa compreensão” (BARTH, 1993, p. 66).

Nesse sentido, é fundamental que os professores adentrem o mundo da docência, compreendendo suas tensões, possibilidades e limites, isto é, que se envolvam com as situações específicas e formais de ensino, de modo a construir saberes que possam favorecer a reflexão sobre o cotidiano da profissão.

Com base nesse entendimento, ancoramo-nos em Pimenta e Lima (2004, p. 54-55) ao narrarem que “os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação)”. Para as referidas autoras “o conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional”.

Defendemos nessa construção, as experiências vivenciadas pelas interlocutoras na condição de discente/docente como espaços de fortalecimento da construção dos saberes e para tanto retomamos alguns aspectos do perfil formativo em relação à atuação profissional de cada uma. Constatamos que quatro dessas discentes tiveram experiência profissional mesmo antes de terminar o curso, certamente essa passagem ampliou esse horizonte formativo.

Destacamos dentre elas Antipoff, que nos revelou a experiência como Professora Auxiliar numa rede particular de ensino, por um ano e seis meses; e atividades como auxiliar em gestão escolar pelo PIBID; Mantoan teve experiência como Professora auxiliar e Professora titular da rede particular de ensino, por um período superior a um ano e seis meses; Torres, que revela ter sido professora auxiliar em sala de Educação Infantil por um ano e seis meses; e Ferreiro, que foi professora auxiliar em sala de aula do 1º ano de Ensino Fundamental. Acreditamos que essas experiências, aliadas e articuladas a diferentes situações formativas, que envolveram as relações com os saberes, com os outros e com a realidade das práticas de ensinar, tenham possibilitado um processo mais rápido e reflexivo dessa construção.

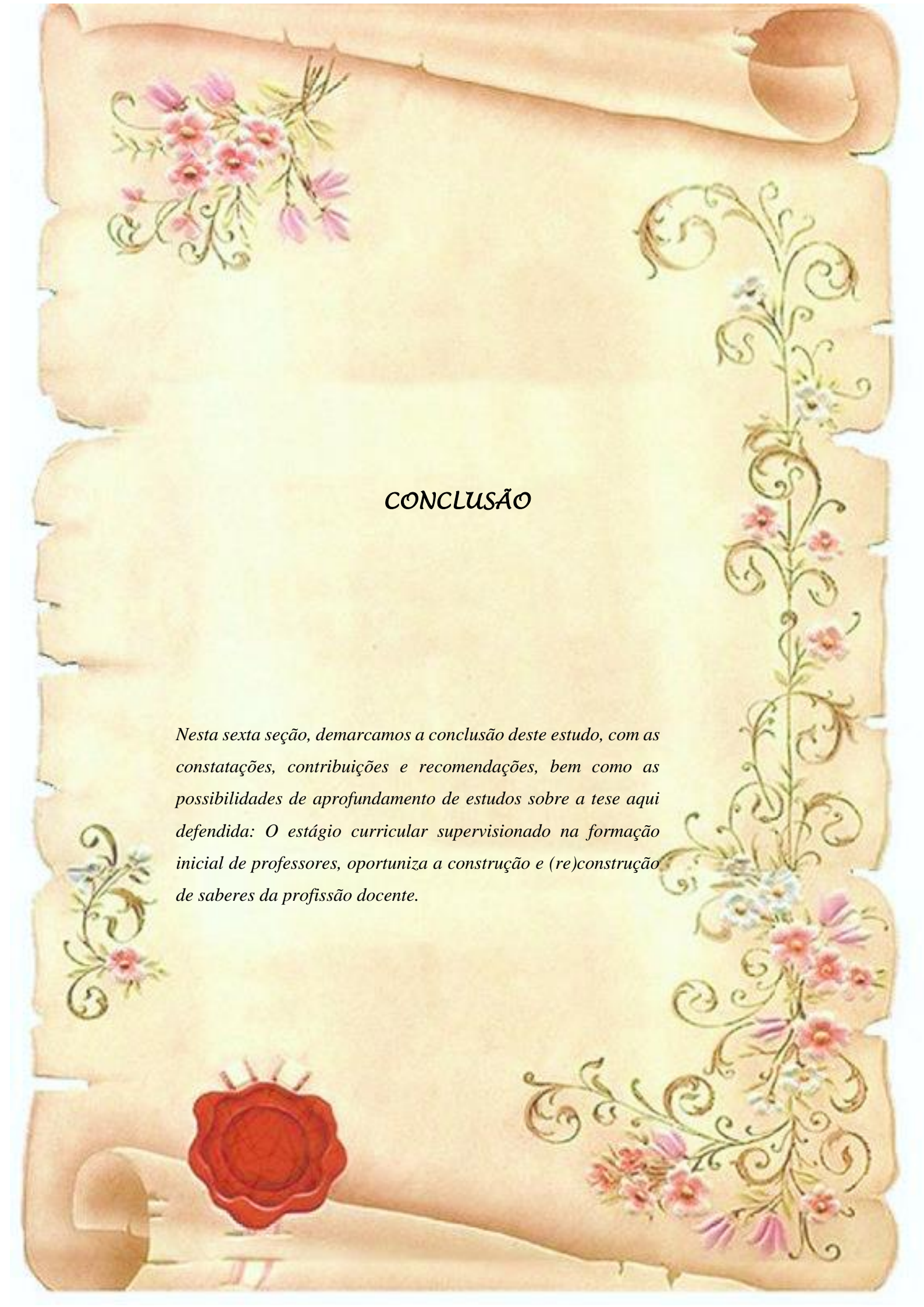
As demais interlocutoras, Arendt, Wilczynska, Montessori e Stein, não tiveram experiências docentes no período que antecedeu os estágios. No entanto, comporta enunciar que a trajetória vivenciada como discentes nos diferentes estágios, nos contextos formativos e pelos seus discursos, também representam momentos de construção e reconstrução de saberes da profissão.

As primeiras experiências das interlocutoras com a docência trouxeram os momentos de timidez, angústias, conflitos e tensões, bem colocados pela interlocutora Ferreiro e que podem ser retraduzidos por Tardif (2002, p. 51), como saberes de aprendizagens rápidas, no entanto necessários, visto que é na prática cotidiana que se aprende. Nesse sentido, “[...] os professores devem provar a si próprios, e aos outros, que são capazes de ensinar. A experiência

[...] tende a se transformar, em seguida, na maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços de personalidade profissional", o que, também, chamamos de construção da identidade profissional. Conforme postula Montessori, "É bem verdade que um dos fatores que mais fortalece a construção dessa imagem é, sem dúvida, o envolvimento com a prática, ela é quem atribui sentidos e propicia a formação da identidade profissional, desse modo, contribui para o fortalecimento de uma visão positiva desse profissional em relação a si mesmo". O fato que se evidencia é que nosso saber não se dá de forma isolada, poderíamos dizer que se trata de um saber social, que vai sendo construído face a relação com o outro.

No percurso dessa caminhada formativa, as interlocutoras desta pesquisa conviveram com muitas outras trajetórias de formação, que passaram a constituir a sua própria história, como pessoa e futuras profissionais que se inserirão em um contexto social, econômico e político instável e complexo que se apresenta na contemporaneidade.

Nessa relação entre os eventos da formação inicial, os estágios curriculares e a relação com os diferentes sujeitos na construção dos saberes docentes tomamos parte com Charlot (2000) quando define que a construção dos saberes não acontece isoladamente, requer conhecimento do contexto no qual vivemos, no qual nos relacionamos com os pares, partilhamos e vivenciamos outras práticas educativas para que tenhamos mais domínio e conhecimento da profissão, culminando com a autonomia ou independência profissional.

The background is a light beige scroll with decorative floral illustrations. In the top left, there is a cluster of pink flowers. On the right side, a vertical stem with green leaves and small pink and white flowers runs down. At the bottom left, there is a red wax seal. The scroll has a slightly aged, wavy edge.

## CONCLUSÃO

*Nesta sexta seção, demarcamos a conclusão deste estudo, com as constatações, contribuições e recomendações, bem como as possibilidades de aprofundamento de estudos sobre a tese aqui defendida: O estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores, oportuniza a construção e (re)construção de saberes da profissão docente.*

## CONCLUSÃO

### **Spring Summer Winter and Fall<sup>20</sup> Demis Roussos**

This last thing  
Is passing now  
Like summer to spring  
It takes me  
And wakes me now  
Like seasons i'll change  
And then re-arrange somehow (trecho)

Parafraseando Demis Roussos, esta última coisa está passando agora, como o verão para a primavera, que nos leva e nos acorda agora. Como as estações do ano, também mudamos. E aos poucos vai se sobressaindo o sentimento de incompletude que amalgamava nosso ser, tanto no começo como no decorrer deste estudo. Concretizamos esta última etapa com os achados da pesquisa, acreditando ter atingido os objetivos propostos e a defesa da tese. Agora é chegado o momento de nos colocarmos em ordem, novamente, de alguma maneira, pois nossa vida esteve, de certa forma, “demarcada” em função deste investimento formativo.

Apresentamos nesta última parte os resultados que confirmam a tese: O estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores oportuniza a construção e (re) construção de saberes da profissão docente.

Objetivamos, todavia, analisar o estágio curricular supervisionado como espaço de construção e (re) construção de saberes docentes no contexto da formação inicial de professores no curso de Pedagogia. Nessa passagem, dita e vivida nesses estágios, muitos discursos foram analisados por intermédio da narratividade enredada pelas discentes desta investigação. Presenciamos histórias singulares e histórias plurais imbricadas no objeto deste estudo, que se ampliam e se encontram com outras singularidades de outras histórias vividas por outros

---

<sup>20</sup>**Primavera, Verão, Inverno e Outono  
Demis Roussos**

A última coisa está passando agora  
Como verão para primavera  
Me pega e me acorda agora  
E como as estações do ano eu mudarei  
E logo me pôr em ordem novamente de alguma maneira.

sujeitos em diferentes tempos e espaços. Os discursos presentes nos memoriais de formação evidenciaram que o processo formativo de professores, mesmo em nível inicial, está carregado de condições para que o futuro profissional possa fazer uso desses saberes na sua profissão.

As narrativas aqui apresentadas não se consubstanciaram apenas em um processo descritivo e rememorativo, sobretudo, representaram um “caminhar para si”, que se constituiu em momentos de reflexão crítica e autoformação na trajetória de vida e formação dessas interlocutoras. É necessário considerar que os discursos se encontram envoltos num conjunto de valores, relações de poder e interesses de uma classe social cujos valores estão imbricados em diferentes ideologias presentes no cenário educacional. Nos eventos singulares das histórias narradas pelas interlocutoras é perceptível a vinculação do eu singular ao eu social até mesmo na escolha do curso (Licenciatura em Pedagogia).

Ao construirmos o perfil biográfico e formativo dos interlocutores, compreendemos de que forma a desvalorização social da profissão docente pesa na decisão de quem vai escolher essa profissão e, para tanto, tem que passar por uma formação em nível de graduação. Nessas escolhas revelam-se uma forte influência de familiares e de amigos, assim como sinalizações de que estão ligadas às novas oportunidades que o curso de Pedagogia está oferecendo nos espaços não escolares, que na concepção de algumas interlocutoras tem um valor social dimensionado por outras possibilidades e condições de trabalho para o futuro pedagogo.

Nos ditos e não ditos das interlocutoras desta pesquisa identificamos saberes da profissão docente construídos no decorrer da formação inicial de professores que, aliados/articulados a outras situações formativas, envolvem as relações com os pares e com as realidades das práticas de ensinar e oportunizam a construção e a (re) construção de saberes docentes.

Dentre esse conjunto de saberes podemos sintetizá-los a partir da nossa compreensão e das diferentes tipologias definidas por autores como Tardif, Gauthier, Pimenta, Shulman entre outros mencionados ao longo desta Tese. Constatamos a construção desses saberes à proporção que as discentes estagiárias adentravam a diferentes contextos onde os estágios aconteciam, falamos, pois, de: saberes afetivos, saberes culturais, saberes contextualizados, saberes sociais, saberes profissionais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes experienciais e saberes pedagógicos, sendo que estes últimos são evidenciados, mais especificamente, pelas discentes que já atuavam há, pelo menos, um ano na docência, mesmo na condição de professores auxiliares, posto que, conforme Shulman, são saberes que somente na prática é que, realmente, vamos desenvolvê-los.



Identificamos um domínio de saberes comuns, produzidos pelos discursos das interlocutoras que apontam o estágio curricular supervisionado como atividade teórica e prática, como eixo articulador da formação, como espaço de reflexão sobre os saberes em diálogo com os conhecimentos veiculados na instituição de ensino superior (UFPI/campo empírico desta pesquisa). De igual modo, reconhecemos o estágio como atividade prática, em que a teoria nem sempre firmou-se como uma ação “instrumentalizadora” na construção da gênese dos saberes da práxis docente, compreendida como atividade de transformação de uma dada realidade.

Compreendemos nesta trajetória investigativa que a construção e (re)construção dos saberes docentes, a partir do estágio curricular supervisionado, no curso de Pedagogia, não acontece longe de conflitos e ideologias presentes no processo educacional. É uma construção permeada por fatores de diferentes nuances: de ordem social, cultural, econômica e ideológica, que se evidenciam em um campo de relações de poderes.

Analisando do ponto de vista de que o homem é um ser cognoscente e de acordo com nossa cosmovisão anunciada em outro momento deste texto, dizemos que o homem é, também, um ser histórico. Nesse sentido, a construção de saberes mostrou-se como resultado dessa evolução histórica, permeada por esse leque de variáveis mencionadas. As interlocutoras construíram e reconstruíram saberes, mobilizando os dispositivos intelectuais de que dispunham, originados dos diferentes saberes da formação acadêmica, que foram se aperfeiçoando e se resignificando nos contextos em que a prática educativa se assenta, posto que o saber evolui, não existe de um modo isolado no indivíduo, é fruto de troca, é fruto da partilha, por isso é cultural e social.

No tocante a essa construção, na sucessão de eventos formativos que aconteceram ao longo do curso de Pedagogia e, sobretudo, no contexto do estágio curricular supervisionado nos espaços não escolares, destacamos uma preocupação inicial em relação a esse tempo/espaço tão almejados por quase todas as interlocutoras e que, no entanto, deixou severas lacunas na construção desses saberes. Destacamos que é necessário que se repensem as relações que se estabelecem nos diferentes espaços educativos de atuação desse futuro profissional, haja vista que o pedagogo tem, no contexto atual, um leque de opções para atuar no mercado de trabalho e o Curso de Pedagogia ainda não consegue abarcar, concretamente, essas dimensões, sobremaneira na articulação teórica/prática do conhecimento no âmbito dos estágios, nos espaços não escolares.

Essa compreensão alerta-nos para o fato de que, a despeito de a docência ser a base da Pedagogia, devemos nos preocupar com a formação do pedagogo que desenvolverá uma prática educativa em outros contextos fora da sala de aula. Comporta, neste caso, destacar que nos

direcionamentos do curso há uma preocupação com uma sólida formação do egresso de Pedagogia, envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais a serem desenvolvidas em contextos e momentos diversificados. Destacamos, ainda, que essas diretrizes presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI necessitam de momentos de análises, reflexões e tomada de decisão e/ou serem revistas no novo projeto pedagógico do curso, visto que a última reformulação aconteceu em 2009, com previsão e planejamento para cinco anos. É necessário, portanto uma política de estágio.

Quanto ao estágio curricular supervisionado na educação infantil e o estágio curricular supervisionado no ensino fundamental, que acontecem nos espaços escolares têm se revelado ambientes de produção dos saberes da profissão quando aliado/articulado também a outros componentes curriculares, na interação com outros sujeitos e na articulação teórica prática do conhecimento. Pelas narrativas constatamos que o estágio supervisionado no espaço das instituições escolares, como extensão formativa do curso de Pedagogia, proporciona ao discente/estagiário momentos de reflexão e ação, que os levam a compreender, entre outros aspectos, a função social da escola, a especificidade do trabalho docente, a representatividade dos saberes experienciais, contribuindo, desse modo, para sua autoformação pessoal e profissional.

Cabe também uma constatação e, ao mesmo tempo, uma recomendação em relação às instituições de ensino que recebem os discentes e que fazem o estágio curricular obrigatório. É necessário que as instituições formadoras avaliem melhor as instituições escolares (que recebem os estagiários), intensifiquem o diálogo entre essas instituições, posto que a natureza dos saberes profissionais da docência se dá mediante ações individuais e coletivas e não resta dúvida, que a escola é considerada como local de construção desses saberes.

É oportuno destacar, conforme a Lei do Estágio- Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, que cabe à instituição de ensino avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando. As narrativas evidenciaram que escolas cujas gestões não se perfilam dentro desse contexto têm tido dificuldade na construção dos saberes da profissão docente. Neste caso, e considerando o que postula Charlot (2000, p. 60), adquirir saberes “permite um certo domínio do mundo do qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente”.

Nesta tese, produzimos o entendimento de que o estágio curricular supervisionado é um campo vasto de possibilidades de construção e (re)construção dos saberes docentes. Saberes que fazem parte da atividade humana, do nosso vir a ser. Nesse sentido, produzimo-nos

permanentemente e esse desenvolvimento acontece por meio da ação individual e da interação com o outro e se amplia nos diferentes contextos formativos nos quais atuamos.

Cada discurso entrou no coro de vozes surtindo efeito uníssono, sendo que cada uma falou com o timbre da própria voz. A posição de pesquisadora deste estudo nos mostrou que o modo de aprender é variável, que o produto do saber ou o processo do saber é singular, mesmo que carregado de outras tantas vozes, não obstante essa singularidade, não é propriamente de ordem individual, pois aponta para o coletivo que emerge. Desse modo, a construção e (re)construção dos saberes docentes implicam a construção do outro, nos contextos dos estágios curriculares supervisionados.

Diante do exposto emerge a certeza de que esta tese apresenta resultados abertos a novas possibilidades de pesquisa. Compreendemos que a investigação não se esgotou a partir do objeto investigado, os discursos interagem com outros textos, com outros discursos, considerando a dimensão social em que vivem e se situam os sujeitos, possibilitando assim a produção de novos saberes.

*REFERÊNCIAS*



## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. In: SIMÃO, V.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 53-71.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/ recordações/referências para pedagoga em formação. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio-ago. 2011.

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

ARNTZ, W.; CHASSE, B.; VICENTE, M. **Quem somos nós?** A descoberta das infinitas possibilidades de alterar a realidade diária. Rio de Janeiro: Prestígio, 2007.

AZEVEDO, R. O. M. **Ensino de ciências e formação de professores: diagnóstico, análise e proposta**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2008.

BARTH, B. M. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.197-221.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3.ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BERTAUX, D. **Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOLIVAR, A. (Dir.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: Ed. EDUSC, 2002.

BORGES, C. Saberes docente: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP: UNICAMP, ano 22, n. 74, p. 76, abr.2001.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>Acesso em: 06 set.2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.amperj.org.br/store/legislacao/constituicao/crfb.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 9/2001, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP n. 21/2001, de 06 de agosto de 2001. **Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13272:parecer-cp-2001&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13272:parecer-cp-2001&option=com_content&view=article)> Acesso em: 6 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Parecer n. CNE/CP n. 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Solicitação de esclarecimento sobre as Resolução CNE/CP n. 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e Resolução CNE/CP n. 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Parecer CNE/CES n. 15, de 13 de dezembro de 2005**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acesso em: 6 set. 2013.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.788, de 25 de agosto de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm)>. Acesso em: 6 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692/1971 11/08/1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e da outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº2, de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192.pdf](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2015.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 41-53.

BRUNER, J. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAMPELO, M. E. C. H. **Alfabetizar crianças - um ofício, múltiplos saberes.** 256f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** São Paulo, SP: Cortez, 2013.

CHENÉ, A. Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DEBESSE, M. Um problema clave de la educación escolar contemporânea. In: DEBESSE, M.; MIALARETY, G. (Ed.). **La formación de los enseñantes.** Barcelona: Oikos-Tau, 1982, p. 13-34.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada.** Natal, RN: Ed. UFRN, 2012.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** 7ª ed. Editora Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação para o século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Pentaedro, 1988. p.51-62.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Ed. UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES. I. **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores.** Campinas, SP: Mercado da Letras, 2012.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998, p. 18-34.

FERRY, G. **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. Barcelona: Paidós, 1991.

FIorentini, D. **Produção de saberes docentes, a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a própria prática**. In: IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI – A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. Vol 1. Teresina: EDUFPI, 2006.

\_\_\_\_\_; SOUZA JR. A. J. de; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: As do Brasil-ALB, 2011, p. 307-335.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBANEO, C.; ALVES, N. **Tema de pedagogia: diálogo entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

\_\_\_\_\_. Saberes pedagógicas e prática docente. In: SILVA, A. M. M. (Org.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife. ENDIPE, 2006. p. 27-34.

\_\_\_\_\_. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, jan/abr. 2008, p. 109-126. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28079/29886>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

FREIRE, A. M. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. **Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores**, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2014.

FULLAT, O. **Filosofias da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADAMER, H. G. **Verdade e método: 1900-2002**. Tradução de MEURER, F. P. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

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

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional docente; passado e futuro. Revista Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, v. 08, FPCE: UL, jan/abr, 2009, p. 07-22.

\_\_\_\_\_. **Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos**. Sevilla: Editorial Universidad Sevilla, 1989.



GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. Ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1988.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Fausto Castilho. Campinas, SP; Rio de Janeiro, RJ: Editora da UNICAMP: Vozes, 2012.

HOUSSAYE, J. et.al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1998. p.35-50.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS,2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H., M. B. (Org.) **A Aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. The autobiographic adventure: theory Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LIMA, M. S. L.; COSTA, E. A. S. A formação do professor para o trabalho em educação de Jovens e Adultos: Lições do estágio curricular supervisionado. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.p. 41-68.

LÜDKE, M. (Coord.). O estágio nos cursos de formação de professores como

uma via de mão dupla entre universidade e escola. **Relatório de pesquisa** – Departamento de Educação. Rio de Janeiro: PUC-RJ/FAPERJ, 2011.

MACIEL, E. M. **O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina: UFPI, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

MENZE, C. Formación. In: SPEAK J. et al (Org.). **Conceptos Fundamentales de Pedagogía**. Barcelona: Herder, p. 267-297, 1980.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, PUCSP, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**. UFSM, Santa Maria - RS, v.29.n.2 jul/dez 2004, p. 33-49. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M, G, N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdFSCar, 2002.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Porto: Porto Codex, 1992.

\_\_\_\_\_; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1998.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. Disponível em: <<http://www.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2014.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PASSEGGI, M. da C. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C. **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoéticas e avaliativa dos memoriais, In: BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M. da C. (Org.). **Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica**. Natal: EDUFRN, 2011.p.21-35.

PERISSÉ, G. **Filosofia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PICONEZ, S, C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2 ed. Campinas, SP, Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012, p.15-38.

\_\_\_\_\_; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2.ed. Lisboa: Pentaedro, 1988. p.64-77.

\_\_\_\_\_; LE GRAND, J. L. Trad. BRAGA, C. E. G. PASSEGGI, M. C. **As histórias de vida**. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. 2.ed. Campinas: Alínea, v.1. p.45-60, 2007.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, M. A.; GONÇALVES, R. E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática do professor. In: ALARCÃO, I. **A formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, PT: Porto, p. 123-149. 1996.

REIS, A. D. L. **O estágio supervisionado como locus formativo**: diálogo entre professor experiente e professor em formação. Dissertação (Mestrado). 149 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, 2013.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica**. SP: Contexto, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008.

RICOUER, P. **Tempo e narrativa** (tomo I). São Paulo: Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_. **A memória, a história, o esquecimento**: 1913. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.p.61-62.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó SC: Argos, 2012

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo designer para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHULMAN, L. S. **Those who understand**: Knowledge growth in teaching. Educational Research, 15 (2), 4-14.1986

\_\_\_\_\_. **Knowledge and teaching**: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22. 1987.

SILVA, S. M. B. **O estágio supervisionado na formação do pedagogo**: saberes e fazeres construídos no espaço da sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação). 127fls. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina: UFPI, 2013.

SOARES, M. S. **O estágio supervisionado na formação de professores**: sobre a prática como locus da produção dos saberes docentes. 156 fls. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2010.

SODRÉ, N. V. Prefácio Memórias do Cárcere. In: RAMOS, G. **Memórias do cárcere**. Rio, São Paulo: Record,1998. p. 9-30.

SOUSA, M. G. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina – PI**: Revelações a partir de histórias de vida, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, J. B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: Ed. PUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012.p.31-49.

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

\_\_\_\_\_; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

\_\_\_\_\_; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.** [online]. 2000, vol.21, n.73, pp. 209-244. ISSN 1678-4626.

\_\_\_\_\_; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). Centro de Ciências da Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. BRASIL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI**. Teresina, 2009. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/pedagogia\\_cmpp.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/pedagogia_cmpp.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014**. Teresina, UFPI, 2010. 232 p. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/arquivos/File/PDI.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. PIBID**. Regimento Interno do PIBID.UFPI. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsitefiles/pibid/arquivos/files/regimento\\_inter\\_pibid.pdf](http://www.ufpi.br/subsitefiles/pibid/arquivos/files/regimento_inter_pibid.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2014.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WIKIPÉDIA. **Paradigma**. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Paradigma>>. Acesso em: 22 abril 2015.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÉNDICE (S)



**APÊNDICE A– QUESTIONÁRIO PARA CONSTRUÇÃO DO PERFIL FORMATIVO  
E AUTOBIOGRÁFICO DOS INTERLOCUTORES DA NARRATIVA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**CARÍSSIMO (A) ALUNO (A)**

Com o objetivo de obtermos informações necessárias à elaboração de nossa Tese de Doutorado do Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGEd – UFPI, cujo título é: **Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes:** trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores, solicitamos sua colaboração no sentido de responder este questionário para que possamos selecionar e traçar o perfil biográfico dos interlocutores desta pesquisa.

Vale lembrar que a sua participação é livre e será garantido o sigilo necessário em relação às respostas e consultado (a) com antecedência em caso de publicações. E caso não queira identificar-se use um codinome. Nesse sentido, antecipadamente agradecemos.

Atenciosamente,

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral  
Pesquisadora Responsável  
Prof.<sup>a</sup> Ma. Maria Goreti da Silva Sousa  
Pesquisadora colaboradora

**1. IDENTIFICAÇÃO:**

Sexo / Nome/ Codinome

Endereço/Contatos/ Email

Estado civil/ Faixa etária

Naturalidade (cidade onde nasceu)

Participa de atividades sociais e comunitárias? ( ) Sim ( ) Não -Quais?

2.formação acadêmica?(nível médio, profissionalizantes, superior, outros)

3. Atuação e experiência profissional (Qual a atividade? Há quanto tempo? Remuneração.)

4. Forma de ingresso no curso de Pedagogia

5. Por que a opção pelo curso de Pedagogia?

## **APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO**

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

### **ROTEIRO PARA A ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO**

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado. E é então que se pode escrever - como agora faço - a "história" [...] (MAGDA SOARES, 2001)

**TÍTULO DA PESQUISA: Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes:** trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores.

**OBJETIVO GERAL:** Analisar o estágio curricular supervisionado como espaço de construção e (re)construção de saberes docentes no contexto da formação inicial de professores no curso de Pedagogia.

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO**

Prezado (a) discente (a),

A construção deste memorial deverá realçar o tema geral desta pesquisa e resgatar as experiências significativas que tem proporcionado o processo de construção e (re) construção dos saberes docentes, focando as contribuições do estágio curricular supervisionado em Planejamento e Gestão da Educação Espaços Escolares e Não Escolares, Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil e Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na produção do ensinar/aprender a profissão numa dimensão crítica e ao mesmo tempo reflexiva dos acontecimentos que marcaram a vivência pessoal e acadêmica dos discentes do curso de Pedagogia da UFPI.



Desta forma, pretendemos que o memorial possa favorecer a revisão das experiências de vida e formação e dos saberes docentes ao mesmo tempo promover a concretização de uma tomada de consciência nas diferentes dimensões da vida pessoal e profissional. Isto posto para a efetivação desta pesquisa, gostaria de convidá-lo (la) a tecer suas narrativas, observando o roteiro a seguir.

**Pesquisadora responsável:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

**Pesquisadora colaboradora:** Prof<sup>a</sup>. Ms. Maria Goreti da Silva Sousa

## **ROTEIRO DE ESCRITA DO MEMORIAL**

### **A PESSOA QUE SOU: O PÚBLICO E O PRIVADO A SER REVELADO.**

I – Identifique-se e trace um perfil biográfico sobre quem é você.

III- História da formação desde a educação infantil até o ensino médio.

### **02- A VIVÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA**

I- Narre sobre como surgiu a vontade de ser professora?

II- O que contribuiu nessa tomada de decisão?

III- Desafios e descobertas que marcaram o início dessa formação docente;

IV- Contribuições das disciplinas na produção do ensinar/aprender;

### **03- O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DA PROFISSÃO DOCENTE.**

I- Estágio Supervisionado em Planejamento e Gestão da Educação Espaços Escolares e Não Escolares.

II- Estágio Supervisionado na Educação Infantil e a produção dos saberes e fazeres;

III- Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a produção dos saberes e fazeres.

### **04- A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E (RE) CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES.**

I- Contribuições da cultura da escola e a vivência com profissionais experientes no lócus do estágio.

II- A prática como espaço de fortalecimento da construção desses saberes.

III- Sentimentos, experiências vivenciados como discente e /ou docente caso já esteja atuando como professora em efetivo exercício do magistério.

IV- Como a experiência no curso de pedagogia e, sobretudo no estágio curricular contribuiu com a construção dos saberes da profissão docente?

**APÊNDICE C – CARTA DE ENCAMINHAMENTO**

**Teresina (PI), \_\_\_/ agosto/ 2014.**

**Ilmo Sr.**

**Prof. Dr. Alcione Correa Alves.**

**Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI**

**Caro Prof,**

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “**Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes:** trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores”, para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizarão a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 196/96 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

Confirmando também:

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

Atenciosamente,

Pesquisador responsável: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

CPF: 136.596.775-15

Instituição: UFPI

Área: Humanas/Educação

Departamento:

## APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO “MINISTRO PETRONIO PORTELLA” - ININGA  
(Telefones (86) 3215-5821/3215-5920-FAX: (86)3237-1277  
64049-550-TERESINA-PI

### AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, diretor do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí-CCE/UFPI, autorizo a realização da Pesquisa em Doutorado intitulada “Construção e (re) construção dos saberes docentes no curso de formação inicial de professores: trajetórias narradas no contexto do estágio curricular supervisionado em docência”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEd - UFPI da pesquisadora Prof<sup>a</sup> Maria Goreti da Silva Sousa, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral cujo objetivo geral é : **Analisar o estágio curricular supervisionado como espaço de construção e (re)construção de saberes docentes no contexto da formação inicial de professores no curso de Pedagogia**, estudo que terá como interlocutores os discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação - UFPI.

---

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

**APÊNDICE E - DISTRIBUIÇÃO DAS TESES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (DOUTORADO) EM EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2010 A 2014**

**Quadro 5 - Doutorado em Educação – Período:2010 a 2012**

ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO	TITULOS	PROD MAPEADAS
Doutorado em Educação	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica.	01
Doutorado em Educação	Instrumentos e Práticas Avaliativas dos Estágios de Enfermagem em Instituições Hospitalares: Perspectivas de Coord. e Docentes.	01
Doutorado em Educação	Estágio Supervisionado na Formação de Professores em Serviço dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	01
Doutorado em Educação	Formadores de Professores no Ensino Superior: olhares para trajetórias e ações formativas.	01
Doutorado em Estudos Lingüísticos	O Processo de (re) Construção da Prática Pedagógica de Professores de Língua Inglesa em Formação Inicial.	01
Doutorado em Lingüística Aplicada	O Processo Inicial de Competência Profissional Docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado.	01
Doutorado em Educação para a Ciência	A Resolução de Problemas na Licenciatura em Matemática: análise de um processo de formação no contexto do estágio curricular supervisionado em educação.	01
Doutorado em Ens. de Ciências e Educ. Matemática	Formação Inicial: o estágio supervisionado segundo a visão de acadêmicos do curso de ciências biológicas.	01
Doutorado em Educ. Est. da Linguagem	Ensino de Língua Portuguesa: da formação do professor a sala de aula.	01
Doutorado em Educação	A formação do Professor Pesquisador nos Cursos de Licenciatura: a perspectiva do Professor Formador e dos Licenciados.	01
<b>TOTAL</b>		<b>10</b>

Fonte: Dados obtidos a partir do banco de teses da CAPES mês de outubro 2014.

**APÊNDICE F - DISTRIBUIÇÃO DAS DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (MESTRADO PROFISSIONAL E ACADÊMICO) EM EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2010 A 2014**

**Quadro 6 – Mestrado em Educação – Período: 2010 a 2012**

<b>AREAS DE CONCENTRAÇÃO</b>	<b>TITULOS</b>	<b>PROD. MAPEA DAS</b>
Mestrado profissional em gestão social, educ. e desenvolvimento	Estágio Curricular Supervisionado em Enfermagem: os desafios na integração de saberes da teoria e da prática.	01
Mestrado profissional em desenvolv. humano e responsabilidade social	Educação a Distância e Desenvolvimento Humano: contribuição do Estágio Supervisionado do Curso de Administração à distância para o desenvolvimento humano de acordo com a percepção do sujeito.	01
Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde.	A Formação em Serviço Social, dos Princípios Fundamentais ao Estágio Prático Hospitalar; o estudo, nos últimos cinco anos, de um período Brasileiro indexado na Área.	01
Mestrado em Educação	Formação da Identidade Docente: estágio supervisionado, memórias e representações sociais.	01
Mestrado Acadêmico em Educ. Matemática	Estágio Supervisionado e Matemática: contribuições para a formação de professores de Matemática.	01
Mestr. Acadêmico em Processos Sócioeducativos e Práticas Escolares	Subjetividade e Construção de Saberes Docentes na Formação Inicial de Professores de Química no Estágio Supervisionado.	01
Mestrado Acadêmico em Educação	Estágio Curricular Supervisionado e Qualidade da Formação do Licenciado em Educação Física - Mestrado em educação.	01
Mestrado Acadêmico em Educação	O papel do Estágio Supervisionado para o Exercício Profissional dos Pedagogos Escolares: possibilidades e desafios.	01
Mestrado Acadêmico em Educação	O Estágio Supervisionado como Espaço de Construção do Saber Ensinar.	01
Mestrado Acadêmico em Educação	Pensando a Formação Inicial em Educação Física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis.	01
Mestrado Acadêmico em Educação	Estágio supervisionado na formação docente em serviço: do 'aproveitamento' da prática à tentativa de reinventar os professores.	01
Mestrado Acadêmico em Educação	Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado.	01
Mestrado Acad. em Ens. de Ciências e Educ. Matemática	O estágio curricular supervisionado e a decisão do licenciado em querer ser professor de matemática.	01
Mestrado acadêmico em Educação	Estágio docente Supervisionado e Complexidade: Uma Pesquisa em Nível de Pós-Graduação.	01
Mestrado acadêmico em Educação	Articulação Curricular entre Teoria e Prática na Formação do Médico no Estágio de Dermatologia.	01
<b>TOTAL</b>		<b>15</b>

Fonte: Dados obtidos a partir do banco de teses da CAPES mês de outubro 2014.

## APÊNDICE G - PLANO DE AÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE A PESQUISA EMPÍRICA

**Quadro 7 - Plano de ação**

Etapas /Ações	Períodos de realização	Observações
Visita ao lócus da pesquisa Centro de Ciências da Educação-CCE/UFPI para solicitarmos a autorização para realização da pesquisa.	Dia /16/06/2015	Encontro com o Diretor do Centro Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Diálogo com a Profª Dra Norma Patrycia Coordenadora do curso de Pedagogia-CCE-UFPI. Entrega da autorização para realização da pesquisa assinada pelo diretor do Centro prof. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.	Dia 18/06/2014	Encontro com a profª Norma na sala da Coordenação de Pedagogia- CCE-UFPI.
Diálogo com a coordenadora dos estágios profª Dra Divina sobre a organização dos estágios e solicitação das fichas do estágio.	Dia 24/06/2014	Encontro com a Prof Divina na sua sala CCE- UFPI por volta das 11 horas.
Encontro com a Dra Josânia professora do estágio III do 8º bloco e conversa sobre a viabilidade de realizar a pesquisa com os alunos do 8º bloco.	Dia 25/06/2014	Encontro na sala de aula do CCE-UFPI.
Breve encontro com alunas do estágio IV do 9º bloco - CCE -UFPI	Dia 04/08/2014	Encontro com algumas alunas do 9º bloco e convite para participarem da pesquisa
Encontro com a Dra Rejane professora do estágio IV 9º período. Convite aos discentes para participação na pesquisa; breve exposição do objeto de estudo e entrega dos questionários para os 10 alunos que aceitaram o convite.	Dia 09 /08/2014	Encontro de sensibilização na sala 438-UFPI de 8 as 11 conduzido pela pesquisadora e professoras do estágio.
Acolhida para os 10 discentes que participam da pesquisa com lanches, entrega de lembranças, e o material para produção do memorial (cadernos personalizados, assinatura do termo de consentimento.	Dia 22 /08/2014	Encontro realizado na UFPI sala 438 de 8 às 11h com todos os interlocutores da pesquisa para uma exposição no Power Point sobre o tema, problema de pesquisa, tese, objetivos e o memorial de formação e a entrega do material da pesquisa.Convite por telefone, e-mail e whatsApp.
Socialização e reflexão sobre as narrativas construídas nos memoriais.	Dia 15 /09/2014	Encontro na UFPI- CCE para socialização das narrativas construídas a partir da proposta encaminhada (roteiro do memorial)
Socialização e reflexão sobre as narrativas construídas nos memoriais.	Dia 17/10/2014	Encontro na UFPI- CCE para socialização das narrativas construídas a partir da proposta encaminhada (roteiro do memorial) e entrega para os que já tivessem concluído a produção.
Recebimento dos memoriais	De 10/2014 a 01/2015	Recebimento dos memoriais.

Fonte: Plano de ação das atividades desenvolvidas no processo de pesquisa empírica-2014

ANEXO (S)



## ANEXO A- DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA

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

Eu, Carmen Lucia de Oliveira Cabral, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada **“Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores”** declaro que:

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

Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;

Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;

Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Carmen Lucia de Oliveira Cabral da área de Humanas/Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.

Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa; O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;

Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina (PI), \_\_\_ de agosto, de 2014.

Pesquisadora responsável: Carmen Lucia de Oliveira Cabral

Assinatura \_\_\_\_\_



## ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: **Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes**: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores.

Pesquisador responsável: CARMEN LÚCIA DE OLIVEIRA CABRAL

Instituição/Unidade: UFPI/CCE

Contato:

Local da coleta de dados: Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos interlocutores da pesquisa, cujos dados serão coletados através do questionário de perfil e da entrevista semi-estruturada. 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 arquivo do pesquisador responsável pela pesquisa por um período de 24 meses sob a responsabilidade da Sr. (a) Carmen Lúcia de Oliveira Cabral. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina (PI), \_\_\_\_ de agosto, de 2014.

---

## ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: **Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes:** trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores

Pesquisador responsável: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Instituição/Unidade: UFPI/CCE – Contato:

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder ao questionário de perfil e o memorial, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa é intitulada: **Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores.** Tem como objetivo geral: **Analisar o estágio curricular supervisionado como espaço de construção e (re)construção de saberes docentes no contexto da formação inicial de professores no curso de Pedagogia.**

Este estudo contribuirá para o enriquecimento profissional, tanto do entrevistador quanto dos entrevistados, em suas atividades formativas, como também trará contribuições para o avanço das discussões sobre os saberes profissionais constituídos no percurso da formação e prática docente. Temos como questão de pesquisa: **O estágio curricular supervisionado oportuniza a construção e reconstrução de saberes docentes no contexto da formação inicial de professores no curso de Pedagogia?**

Utilizaremos como metodologia de pesquisa os procedimentos da pesquisa narrativa utilizando como instrumentos para produção de dados o questionário de perfil biográfico e o memorial de formação.

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

A pesquisa terá um período de execução de 12 (doze) meses e você tem o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Foi discutido com a Prof<sup>a</sup> Doutora Carmen Lúcia de Oliveira Cabral sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste Serviço.

Teresina (PI), \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome e Assinatura do sujeito

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

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

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

Teresina (PI), \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável

**ANEXO D - PERFIL DAS PEDAGOGAS, FILÓSOFAS, ATIVISTAS SOCIAIS E PSICÓLOGAS QUE CONTRIBUÍRAM COM SEUS NOMES E REFERÊNCIAS PARA A ESCOLHA DOS CODINOMES DAS INTERLOCUTORAS DA PESQUISA**

***Maria Montessori***

*A primeira mulher a se formar em Medicina na Itália foi também responsável por criar um método educacional, que leva o seu nome, e é aplicado até hoje em escolas públicas e privadas de todo o mundo. Maria Montessori criou, em 1907, a primeira Casa dei Bambini, colocando em prática a teoria que visava uma “educação para a vida” e a formação integral dos indivíduos. A educadora acreditava que as crianças eram capazes de conduzir o seu próprio aprendizado, cabendo ao professor apenas acompanhar esse processo. Nesse sentido, a função da educação seria estimular um impulso interior que se manifesta no trabalho espontâneo do intelecto. A pedagogia se insere no movimento da Escola Nova ao se opor aos métodos tradicionais que não respeitam as necessidades e os mecanismos evolutivos do desenvolvimento de meninos e meninas.*

***Rosa-María Torres***

*A linguista, educadora e ativista social participou de movimentos em defesa de uma educação de qualidade e assumiu cargos importantes em organismos internacionais da área. Durante 22 anos, foi diretora pedagógica da Campanha Nacional pelo Letramento, no Equador, e após a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, tornou-se assessora educacional da UNICEF em Nova York. Esteve à frente de programas para a América Latina e o Caribe na Fundação W.K. Kellogg (1996-1998), onde desenvolveu a iniciativa para o ensino fundamental denominada “Learning Community”, que levou para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e continuou a desenvolver na instituição, de 1998 a 2000. Em 2003, assumiu o ministério da Educação e Cultura do Equador.*

### **Maria Teresa Mantoan**

*A pedagoga brasileira dedica-se, nas áreas de pesquisa, docência e extensão na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ao direito incondicional de todos os alunos à educação escolar de nível básico e superior de ensino. Uma das maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil, Maria Teresa Mantoan é crítica convicta das chamadas escolas especiais. Oficial na Ordem Nacional do Mérito Educacional no Grau de Cavaleiro recebeu reconhecimento a contribuição à educação no Brasil.*

### **Helena Wladimirna Antipoff**

*Foi uma psicóloga e pedagoga de origem russa que depois de obter formação universitária na Rússia, Paris e Genebra, se fixou no Brasil a partir de 1929, a convite do governo do estado de Minas Gerais, no contexto da operacionalização da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta. Grande pesquisadora e educadora da criança portadora de deficiência, Helena Antipoff foi pioneira na introdução da educação especial no Brasil, onde fundou a primeira Sociedade Pestalozzi, iniciando o movimento pestalozziano brasileiro, que conta, atualmente com cerca de 100 instituições. O seu trabalho no Brasil é continuado pela Fundação Helena Antipoff.*

### **Hannah Arendt**

*Foi uma filósofa política alemã de origem judaica, uma das mais influentes do século XX. A privação de direitos e perseguição na Alemanha de pessoas de origem judaica a partir de 1933, assim como o seu breve encarceramento nesse mesmo ano, fizeram-na decidir emigrar. O regime nazista retirou-lhe a nacionalidade em 1937, o que a tornou apátrida até conseguir a nacionalidade norte-americana em 1951. Trabalhou, entre outras atividades, como jornalista e professora universitária e publicou obras importantes sobre filosofia política. Contudo, recusava ser classificada como "filósofa" e também se distanciava do termo "filosofia política"; preferia que suas publicações fossem classificadas dentro da "teoria política". Arendt defendia um conceito de "pluralismo" no âmbito político. Em acordos políticos, convênios e leis, devem trabalhar em níveis práticos pessoas adequadas e dispostas. Como frutos desses pensamentos, Arendt se situava de forma crítica ante a democracia representativa e preferia um sistema de conselhos ou formas de democracia direta.*

### ***Edith Theresa Hedwing Stein***

*Foi uma filósofa e teóloga alemã. De origem judia, converteu-se posteriormente ao catolicismo, tornando-se carmelita descalça. Primeira mulher a defender uma tese de Filosofia na Alemanha, foi discípula e depois assistente de Edmund Husserl, o fundador da fenomenologia.<sup>1</sup> Morreu aos 51 anos, no campo de concentração de Auschwitz-Birkenau. Em 11 de outubro de 1998, foi canonizada pelo papa João Paulo II, como Santa Teresa Benedita da Cruz.*

### ***Stefa Wilczynska***

*Filha de família judia, a pedagoga foi influenciada pelos pensamentos da Escola Nova, que defende que a educação deve se basear nas experiências dos indivíduos e que as instituições de ensino devem deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos para tornarem-se pequenas comunidades. Ao lado de Janusz Korczak, pedagogo referência na criação da “Declaração Universal dos Direitos das Crianças”, Stefa criou um orfanato em Varsóvia (Polônia) que instituiu uma República das Crianças, organizado sobre os princípios da justiça, fraternidade, igualdade de direitos e obrigações. O local contava com confortáveis salas de estar e de refeições, biblioteca e dormitórios claros. Entretanto, esse ambiente acolhedor foi perdido quando a Gestapo – a polícia política do Estado nazista -transferiu para uma pequena casa com quartos sujos, apertados e sem mobília. De lá, Korczak, Stefa e as 200 crianças foram levados para as câmaras de gás.*

### ***Emília Ferreira***

*A psicóloga e pedagoga argentina, radicada no México, desvendou os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever, o que levou muitos educadores a rever radicalmente seus métodos. Seu nome passou a ser ligado ao construtivismo, campo de estudos inaugurado pelas descobertas de Jean Piaget. As pesquisas de ambos levam à conclusão de que meninos e meninas têm um papel ativo no aprendizado, construindo seu próprio conhecimento – como já diz o nome construtivismo. Diante disso, Emilia inverteu a lógica tradicional de educadores que só se preocupavam com a aprendizagem quando o aluno parecia não aprender, transferindo o foco da alfabetização para o sujeito que aprende. Suas conclusões inspiraram políticas públicas educacionais em diversos estados brasileiros, a partir dos anos 1980.*