

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

**LUANA MARIA GOMES DE ALENCAR**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA  
FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA**

TERESINA – PI  
2017

**LUANA MARIA GOMES DE ALENCAR**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA  
FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA**

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

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

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

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

A368e Alencar, Luana Maria Gomes de  
O Estágio supervisionado e as aprendizagens docentes na  
formação inicial em Pedagogia / Luana Maria Gomes de  
Alencar. – 2017.  
105 f. : il.  
Cópia de computador (printout).  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Piauí, Teresina, 2017.  
Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.  
1. Formação de Professores. 2. Estágio Supervisionado.  
3. Aprendizagem Docente. I. Título.

CDD: 370.71

LUANA MARIA GOMES DE ALENCAR

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS APRENDIZAGENS DOCENTES NA  
FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA**

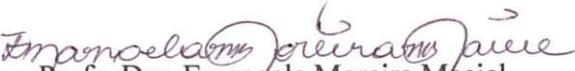
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

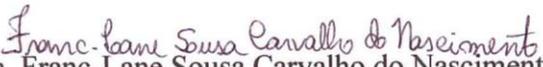
Aprovada em: 23 / 01 / 17.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral  
Orientadora – UFPI

  
Profa. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes  
Examinadora Interna – UFPI

  
Profa. Dra. Emanuela Moreira Maciel  
Examinadora Externa – IFPI

  
Profa. Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento  
Examinador Externo – UESPI/ Suplente

  
Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhedo (UFPI)  
Examinadora Interna – UFPI/ Suplente

Dedico esta vitória a Deus,  
que dá um sentido maior à tudo.  
Aos meus pais, Maria da Luz e José,  
e aos meus irmãos, Diego e Juliana,  
por serem a minha base.  
Ao Júnior, pelo companheirismo e apoio.

## AGRADECIMENTOS

É grande a alegria que sinto por estar concretizando mais um sonho, por esse importante passo dado. Valeu a pena a persistência, o esforço, a dedicação, e até mesmo as angústias e tristezas. O mestrado foi, para mim, sinônimo de muito aprendizado, não somente profissional, mas pessoal também. Humildade, equilíbrio, persistência e paciência foram alguns aspectos fundamentais para eu chegar até aqui.

Em primeiro lugar, agradeço ao Senhor Jesus e ao Divino Pai Eterno: o meu suporte nos momentos de incerteza e desânimo; e a minha confiança de que tudo daria certo. Foi na fé e no amor ao Pai e ao seu filho amado que encontrei a sabedoria maior, o conhecimento da vida.

Aos meus pais, Maria da Luz e José, as minhas maiores motivações para correr atrás dos meus sonhos, para ser determinada naquilo que almejo. Muito do que faço é por vocês! Minha mãe, sempre confiante em minha capacidade, sempre na torcida, sempre comemorando junto comigo as vitórias; meu pai, meu exemplo de otimismo, fé e amor pela vida. Vocês, juntamente com meus irmãos, Diego e Juliana, são a minha base, a minha calma, o meu refúgio, o meu equilíbrio. Vocês são os meus melhores!

Ao meu namorado, Júnior, que muito colaborou antes e durante essa etapa. O nosso amor e o nosso companheirismo, sobretudo nos estudos, sempre foi um combustível para correr atrás dos meus objetivos. Obrigada pela parceria, pela compreensão, pelo incentivo e pelo seu amor.

À minha orientadora, professora Carmen Lúcia, por quem aprendi a ter enorme admiração e respeito, pela sua simplicidade, por sua sabedoria, pela profissional de honra que é e por agregar valor à profissão docente. Obrigada por ter me dado a oportunidade que eu precisava, e por ter acreditado em mim.

Às professoras Emanoela Maciel e Bárbara Mendes, referências pessoais e profissionais para mim, e que foram muito importantes nessa caminhada, em diversos momentos, sobretudo colaborando no exame de qualificação. É sincera a admiração e gratidão que tenho por vocês! Agradeço, também, às professoras Franc-Lane e Josânia, pelas contribuições e críticas a essa pesquisa, na banca de defesa da dissertação.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, em especial, às professoras Neide Guedes, Antônia Edna e Amparo Ferro, com quem pude somar saberes e conhecimentos nas disciplinas.

Agradeço à 25ª turma do Mestrado em Educação da UFPI, em especial à Keyla, minha grande companheira nessa trajetória; à Valquíria, Juliana, Marina e Sueleuda. Foi um grande presente conhecer e conviver com vocês, que colaboraram para tornar esse caminho mais leve, significativo e alegre. Obrigada pela amizade! Outrossim, agradeço a pessoas especiais, como Amanda, Edilma, Maria Lemos, Patrícia, Deyvis, entre outras.

Às alunas do curso de Pedagogia da UESPI, que colaboraram como interlocutoras da pesquisa. Obrigada pela disponibilidade e confiança!

Aos meus professores da Universidade Estadual do Piauí, *campus* Clóvis Moura, que são referências para mim e muito contribuíram com o meu processo formativo. Em especial, ao Professor Jânio Jorge, por ter acreditado na minha capacidade e ajudado em um momento crucial: nas seleções de mestrado das quais participei. Obrigada! Explicito meu orgulho em ter feito parte dessa instituição!

Obrigada a todos os amigos e familiares que torceram por mim e que, de alguma forma, colaboraram com essa vitória.

[...] Da experiência antecedente, dos anteriores saberes percebidos como insuficientes e limitados, nasce o desejo de conhecer mais e melhor a partir de um foco concentrado de atenções. Não podemos querer tudo ao mesmo tempo. Muito menos podemos, de fato, querer o que não tem ligação com nossa própria vida, o que nela não se enraíza [...]

(MARQUES, 2006, p. 77)

## RESUMO

A pesquisa apresentada neste texto se caracteriza como de natureza qualitativa, sob a orientação da pesquisa narrativa, tendo como objeto de estudo o Estágio Supervisionado considerado como importante espaço de aprendizagens docentes na formação inicial, dadas as suas especificidades e possibilidades formativas. O desenvolvimento do estudo parte do seguinte questionamento: De que forma o Estágio Supervisionado se constitui em espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia? O estudo realizado tem como objetivo geral investigar como o Estágio Supervisionado se constitui em espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia. A Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus Clóvis Moura, foi o campo empírico da pesquisa, e dez professoras em formação inicial em Pedagogia, realizando Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, foram as interlocutoras. A técnica de produção de dados utilizada foi uma entrevista narrativa (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002) e o instrumento, uma questão geradora, sendo os dados sistematizados e analisados com base na análise de conteúdo, referendada em Poirier, Raybaut e Valladon (1999). A análise dos dados reiterou a importância do Estágio Supervisionado, possibilitando decidir sobre a escolha profissional, a aquisição de novos conhecimentos, a efetivação de aprendizagens que servirão como base para o futuro exercício da docência. Nas entrevistas, ficou enfatizado que a carga horária destinada aos Estágios Supervisionados deveria ser ampliada, e revista a configuração do mesmo na Proposta Política Pedagógica do curso de Pedagogia. As falas das interlocutoras indicam que o Estágio Supervisionado se caracteriza como espaço de aprendizagens docentes com professores experientes, no que envolve tanto os professores que acompanham os estagiários nas escolas, quanto os docentes que ministram a disciplina de Estágio. Os dados também indicam aprendizagens docentes relativas à constituição do ser professor, às práticas docente e pedagógica e às condições do trabalho docente. A aprendizagem docente é um processo multireferencial e uma construção pessoal, colaborando essa compreensão para a superação de concepções técnicas e pragmáticas de formação docente e de Estágios Supervisionados. Nesse sentido, se atribui importância à carga horária destinada à socialização na disciplina de Estágio Supervisionado, para o compartilhamento e diálogo a despeito de aprendizagens construídas e ressignificadas, dos desafios, sentimentos, inquietações, aspectos importantes no processo de aprendizagem docente. Se reitera a necessidade de que sejam desenvolvidas propostas conjuntas de Estágio, envolvendo instituições de formação superior com as escolas que recebem os estagiários, tendo como horizonte tanto a aprendizagem docente de futuros professores, como a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas. No mais, o Estágio Supervisionado se constitui espaço de possibilidades formativas, e momento significativo na formação inicial.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Estágio supervisionado. Aprendizagens docentes.

## ABSTRACT

The research presented in this text is characterized as qualitative, under the guidance of narrative research, having as object of study the supervised traineeship, considered an important space for teacher learning in the initial formation, given its specificities and formative possibilities. The development of the study was based on the following question: how does the supervised traineeship constitute a space for teacher learning in initial formation, in pedagogy? The general objective of this study was to investigate how the supervised traineeship is configured in the space of teacher learning in the initial formation, in pedagogy. The State University of Piauí (UESPI), Campus Clóvis Moura, was the empirical field of research, and ten teachers in initial formation in pedagogy, supervised in elementary school, were the interlocutors. The technique of data production used was a narrative interview (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002) and the instrument, a generating question, the data being systematized and analyzed based on content analysis, referred to in Poirier; Raybaut; Valladon (1999). The analysis of the data reiterated the importance of the supervised traineeship, making it possible to decide on the professional choice, the acquisition of new knowledge, and the effectiveness of learning that will serve as basis for the future exercise of teaching. In the interviews, it was emphasized that the schedule workload to the supervised traineeship should be expanded and revised in the Pedagogical Political Proposal of the pedagogy course. The interlocutors' statements indicated that the supervised traineeship is characterized as a space for teacher learning with experienced teachers, regarding both the teachers who accompany the trainees in the schools and the teachers who teach the internship discipline. In addition, they pointed out teaching learning regarding the constitution of being a teacher, the teaching and pedagogical practices, and the conditions of the teaching work. Teaching learning is a multireferential process and a personal construction, whose understanding must be used to overcome technical and pragmatic conceptions of teacher training and supervised traineeships. In this sense, are given great importance to the workload assigned to socialization in supervised traineeship discipline, sharing and dialogue about constructed and re-significated learning, challenges, feelings, and restlessness - inexcusable aspects in the teaching learning process. Therefore, it is necessary to develop joint proposals for traineeships involving higher education institutions and the schools receiving the trainees, with a view both to the teaching of future teachers and to the improvement of the quality of teaching and learning in schools. In addition, the supervised traineeship reveals itself as a profitable space of formative possibilities and a significant moment in initial formation.

Keywords: Initial formation. Supervised traineeship. Teacher learning.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
HP	Horário Pedagógico
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEEPE	Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Campo da pesquisa: Campus Clóvis Moura/UESPI	46
Quadro 1 –	Etapas da análise de conteúdo e seu desenvolvimento no estudo	45
Quadro 2 –	Plano de análise das entrevistas com as interlocutoras	45
Quadro 3 –	Perfil das interlocutoras da pesquisa	48
Quadro 4 –	Eixos e indicadores de análise dos dados da entrevista com as interlocutoras da pesquisa	52

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO II - O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE: DISCUSSÕES E ENCAMINHAMENTOS.....</b>	<b>22</b>
2.1 Contextualizando a formação de professores .....	24
2.2 A formação inicial como espaço de formação profissional e o estágio supervisionado .....	27
2.3 O estágio supervisionado como um dos espaços de aprendizagens docentes: discussões teóricas .....	31
<b>CAPÍTULO III - O CAMINHO PERCORRIDO: OPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA .....</b>	<b>37</b>
3.1 Um estudo de natureza qualitativa e a narrativa como método: estágio supervisionado e aprendizagens docentes em foco .....	38
3.2 A entrevista narrativa como técnica de produção de dados .....	41
3.3 A análise de conteúdo como técnica de análise dos dados .....	44
3.4 Campo e interlocutores da pesquisa .....	46
<b>CAPÍTULO IV - ESTÁGIO SUPERVISIONADO E APRENDIZAGENS DOCENTES: NARRATIVAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL...</b>	<b>51</b>
4.1 Eixo de análise 1: o Estágio Supervisionado enquanto componente curricular do curso de Pedagogia .....	52
4.1.1 Contribuições do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular na formação em Pedagogia .....	53
4.1.2 Limites e possibilidades do Estágio Supervisionado no currículo do curso de Pedagogia .....	58
4.2 Eixo de análise 2: o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia .....	62
4.2.1 O Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes com professores experientes .....	64
4.2.2 O Estágio Supervisionado como espaço de vivência nos contextos profissionais .....	69
4.3 Eixo de análise 3: aprendizagens docentes de professores em formação inicial no Estágio Supervisionado .....	73
4.3.1 Aspectos demarcadores de aprendizagens docentes quanto ao ser professor	74
4.3.2 Aprendizagens docentes relativas às dimensões da prática pedagógica .....	80
4.3.3 Aprendizagens quanto às condições do trabalho docente .....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>100</b>

## CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Então, não é qualquer um que serve e pode ser professor. Ser professor não é um trabalho de vocacionados, não é uma iluminação religioso-espiritual que faz com que alguém seja professor [...] O que os torna profissionais do ensino é um processo formativo, adequado, pensado intencionalmente de uma determinada forma, e ação que permite intervir politicamente na organização da sociedade, considerando os limites históricos, sociais e políticos, mas também da nossa própria atuação.

(GHEDIN, 2009, p. 6)

O posicionamento de Ghedin (2009) fortalece a certeza de estabelecer o estágio supervisionado como objeto de estudo, dada a importância da formação para a profissionalização docente, enquanto forma de valorização da profissão e um dos aspectos que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino. O processo formativo deve ser sólido, pautado em bases teóricas consistentes, contextualizado, ou seja, estar de acordo com as especificidades e necessidades de cada espaço e momento histórico, visando a uma ação profissional crítica, reflexiva e autônoma.

A formação do professor é um processo constituído por intencionalidades, pois se desenvolve a partir de paradigmas, os quais têm origem e implicações do ponto de vista histórico, econômico, social, político, entre outros, levando-se em consideração a relação recíproca entre educação e sociedade. Inserida no contexto de contradições e complexidade da sociedade contemporânea, a profissão docente apresenta-se complexa e contraditória, exigindo cada vez mais que os professores se percebam e se assumam como intelectuais transformadores, conforme Giroux (1997).

Para o referido autor, a categoria de intelectual é útil de diversas maneiras: ela oferece uma base teórica para examinar a atividade docente como trabalho intelectual; esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores atuem como intelectuais; ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados, por meio de pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

De acordo com Giroux (1997), encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional, que separa a conceptualização, o planejamento e a organização curricular dos processos de implementação e execução.

Assim, os estudos e as discussões têm sido encaminhados no sentido de propor revisões e alterações nos processos formativos dos professores, bem como nos parâmetros e pontos de vista em que se fundamentam, apontando novas alternativas e novos caminhos, além de modos de ser e de estar na profissão. Logo, o papel do professor e da escola, na sociedade contemporânea, não está mais definido em linhas precisas, mas é questionado, caracterizando-se por uma necessidade de mudança nas concepções e práticas instituídas.

Essa pesquisa tem como objeto de estudo o Estágio Supervisionado enquanto espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia. Visa a contribuir com a discussão acadêmica que faz uma crítica a visões técnicas e pragmáticas de estágio supervisionado, e à forma burocratizada como estas se realizam nas licenciaturas, desconsiderando toda a sua potencialidade e fertilidade como espaço de aprendizagens docentes.

O ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa foi a vivência nos Estágios Supervisionados no curso de Pedagogia, a qual gerou questionamentos e inquietações quanto à formação em curso e à condição de aprendiz da profissão docente, assumindo relevância a forma como foi experienciado.

A expectativa quanto aos Estágios Supervisionados era a de que eles promoveriam meios e formas de desenvolver habilidades, competências e saberes requeridos pela profissão docente, constituindo um momento significativo da formação a vivência de situações em contextos profissionais, provocando diferentes percepções, sentimentos e aprendizagens.

A partir da vivência nos estágios, foi possível perceber as singularidades que o trabalho em cada etapa de ensino comporta; as formas de planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas; a atuação de professores experientes; situações cotidianas da profissão docente; alunos com suas singularidades e múltiplas necessidades; a escola em movimento; a relação entre família e escola; além de outros aspectos pertinentes à temática.

Na participação de professores em estágios na formação inicial, a visão do aprendiz, por vezes, é de descoberta; em outros momentos, de resignificação, construção e desconstrução, curiosidade. Então, os estágios vivenciados na formação em Pedagogia são marcados por um complexo de emoções e percepções, as quais asseguram experiências significativas no processo formativo.

No Estágio Supervisionado realizado na Educação Infantil, no maternal, a especificidade foi o trabalho com crianças ingressantes na vida escolar. O momento de chegada à escola era marcado por choros e aflições, por conta da separação entre pais e filhos, onde os três primeiros meses foram, basicamente, de adaptação para ambos: as crianças, por

estarem em um novo local de socialização, fora do ambiente familiar; os pais, pela insegurança provocada pela separação dos filhos. Era uma turma numerosa, de 23 alunos, com particularidades e necessidades diversas.

Fazer parte de um período tão importante na vida daquelas crianças, qual seja a iniciação na vida escolar e, ao mesmo tempo, estar na condição de aprendiz da profissão docente configuraram um grande desafio, naquele momento. Ademais, o trabalho conjunto com a professora titular da turma propiciou intensas e relevantes aprendizagens.

O Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental foi desenvolvido mediante trabalho conjunto com duas colegas do curso de formação. Após a autorização da diretora da escola para a realização das atividades, fomos encaminhadas para uma determinada turma, que era considerada pela escola como “a turma mais difícil”. De fato, os obstáculos a serem enfrentados foram percebidos logo no período de observação.

Na condição de aprendizes-professoras e professoras-aprendizes, foram sentidas algumas dificuldades e angústias, em virtude de termos sido lotadas em uma sala de aula com crianças que apresentavam significativas dificuldades de diversas naturezas: no que se refere ao comportamento, à aprendizagem dos conteúdos, à relação professor-aluno, se constituindo em um desafio. Além disso, não nos sentimos acolhidas pela escola, e recebemos pouco apoio e ajuda no planejamento, e principalmente na realização da prática pedagógica.

A formação do pedagogo o habilita para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma que o trabalho em cada uma dessas etapas exige diferentes competências e habilidades. Ao cumprir o Estágio Supervisionado em ambas as etapas, notou-se a inexistência de identificação pessoal e profissional com a docência no Ensino Fundamental, o que pode ser um reflexo das adversidades relatadas no parágrafo anterior. De qualquer forma, o período destinado à realização das atividades foi concluído e, mesmo com os percalços encontrados, também oportunizou significativas aprendizagens docentes.

O processo de aprendizagem docente na formação inicial em Pedagogia, especificamente a partir dos estágios, tornou-se mais rico, por meio da troca de experiências com os colegas de curso, quando eram compartilhados casos, situações, frustrações, medos, ou mesmo vitórias e satisfações. Então, patenteou-se que essas vivências se alinhavam às de outros colegas, o que contribuía para o desenvolvimento do sentimento de pertença à profissão. Além disso, também foi possível sanar dúvidas e dificuldades, graças ao auxílio do professor da disciplina Estágio Curricular Supervisionado.

Paralelamente à realização dos estágios, a participação como pesquisadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no período de 2012 a 2013, fez emergir o interesse pela pesquisa, que se estendeu ao término da graduação, dando continuidade ao processo investigativo em nível de mestrado. Apesar disso, Marques (2006, p. 77) testemunha que “[...] da experiência antecedente, dos anteriores saberes percebidos como insuficientes e limitados, nasce o desejo de conhecer mais e melhor a partir de um foco concentrado de atenções.”.

Portanto, o ponto de partida para o desenvolvimento desse estudo foram as vivências escolares nos Estágios Supervisionados, que constituíram experiências férteis de aprendizagens docentes na formação inicial em pedagogia, além da atuação como pesquisadora na iniciação científica, que serviu de estímulo para o ingresso no mestrado, a fim de agregar mais conhecimento, sobretudo quanto ao Estágio Supervisionado, indicado como objeto de estudo.

Freitas (1996) ratifica que a grande quantidade de publicações, estudos e pesquisas sobre a Prática de Ensino e os Estágios Supervisionados, é um indicativo das inquietações que o trabalho cotidiano com a disciplina provoca, em virtude de sua importância para a formação de um professor crítico, comprometido com a realidade da escola pública e com as condições de sua transformação, bem como da sociedade. Acrescente-se que isso indica, também, a sua potencialidade e singularidade no conjunto de projetos dos cursos de formação docente.

Entre os espaços de discussão sobre o estágio supervisionado, destaca-se a relevância e representatividade do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) que, por meio de encontros bianuais, tem possibilitado o avanço nas discussões e nos encaminhamentos no campo da didática, da Prática de Ensino e dos Estágios Supervisionados.

O evento surgiu no contexto do final da década de 1970 e início de 1980, quando a sociedade brasileira manifestava oposição à ditadura militar que se instalara em 1964. Um grupo de educadores deu início a um movimento que expressou, no campo educacional, os mesmos anseios de mudança.

Ao longo de 33 anos, o ENDIPE consagrou-se como um evento nacional de referência para a socialização e discussão de estudos, pesquisas e experiências. Dentre os temas que já orientaram encontros, destacam-se: “A prática pedagógica e a educação transformadora na sociedade brasileira” (1987); “Organização do processo de trabalho docente: em busca da integração da didática e da prática de ensino” (1989); “Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos” (2000).

O ENDIPE 2016 aconteceu de 23 a 26 de agosto, em Cuiabá – MT, com o tema: “Didática e prática de ensino no contexto contemporâneo: cenas da educação brasileira”, demonstrando a necessidade de contextualização, levando em conta o momento político do país, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores (BRASIL, 2002), as condições objetivas de trabalho destes, entre outras questões notáveis.

Enquanto produção de conhecimento científico, salvaguarda-se o avanço nos estudos que têm sido desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), apontando uma diversidade de enfoques e olhares.

Nessa esfera, destacam-se as dissertações: “O estágio supervisionado como *locus* formativo: diálogo entre professor experiente e professor em formação” (REIS, 2013); “A prática docente dos alunos-mestres de Biologia: saberes mobilizados no Estágio Supervisionado” (GONÇALVES, 2015); “O Estágio Supervisionado como espaço de construção do saber ensinar” (MACIEL, 2012); “O Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria – prática na formação docente” (ARAÚJO, 2009).

Destarte, sublinham-se as teses: “Estágio Curricular Supervisionado e a construção e (re)construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores” (SOUSA, 2016); “Aprendizagens docentes de professores supervisores de estágio: desvendando horizontes formativos” (MACIEL, 2015).

Assim como nos estudos citados, na literatura educacional também é visível uma diversidade de perspectivas quanto ao Estágio Supervisionado. Ressalva-se o disposto por Freitas (1996), quando aduz que diferentes concepções de Prática de Ensino e de estágio e a valorização/desvalorização<sup>1</sup> que lhes é atribuída revelam, na verdade, diversas formas de pensar a escola em suas relações com a sociedade e sua transformação; distintas maneiras de conceber a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação; divergentes jeitos de conceber a elaboração, produção de conhecimento, e projetos históricos.

O Estágio Supervisionado é considerado um eixo privilegiado de formação docente e um campo de conhecimento, assim como um ritual de passagem para o exercício da profissão (LIMA, 2008); o momento em que, em contato com a realidade da escola, alunos e professores criam possibilidades de vivenciar o trabalho pedagógico, o trabalho concreto, produtivo e reprodutivo da existência humana, material e cultural (FREITAS, 1996); o

---

<sup>1</sup> Para Freitas (1996), a Prática de Ensino e os estágios enfrentam uma situação contraditória, pois ao mesmo tempo em que são desvalorizados, porque representam uma atividade “menor”, no conjunto das áreas e disciplinas ditas “teóricas”, a atividade prática, ambos os componentes curriculares são vistos como tábua de salvação na formação teórico-prática dos alunos, futuros professores.

componente teórico-prático que possui sua dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e política (PICONEZ, 2012).

Por outro lado, continuam persistindo problemas em sua articulação: baixos níveis de estruturação; inadequação no acompanhamento e deficiências na conexão entre a universidade e o mundo do trabalho (ZABALZA, 2014); a concepção histórica de estágios supervisionados associados à prática de ensinar (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Pode-se mencionar ainda a existência de um campo de forças entre universidade e escola, ambas trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes (LIMA, 2008); ou, o seu desenvolvimento sob uma perspectiva limitada, reduzido à observação dos professores em aula e à imitação desses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada (PIMENTA; LIMA, 2012).

Essas referências contextualizam o objeto de estudo a partir da realidade da pesquisadora enquanto aluna do curso de Pedagogia, na vivência de Estágios Supervisionados, sendo possível conceber a forma como ele vem sendo abordado. As aprendizagens construídas a partir do contato com modelos profissionais docentes influenciaram concepções acerca do ser professor. Da mesma forma ocorreu com as disciplinas do curso de Pedagogia, as quais possibilitaram aprendizagens do ponto de vista da história, da antropologia, da sociologia, da psicologia, da didática, das metodologias de ensino, entre outras, sendo essas referências as mais relevantes, considerando que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

Para a efetivação do estudo, partiu-se da compreensão de aprendizagem docente como processo, que se inicia nas vivências pré-profissionais, posteriormente na formação inicial, como primeiro espaço formal de aprendizagem profissional, seguindo ao longo do exercício docente e da formação continuada, considerando, igualmente, outras fontes e lugares. Assim, percorre toda a vida do professor, levando em conta que “[...] toda aprendizagem se produz como um processo, isto é, algo que ocorre no tempo” (ZABALZA, 2014, p. 217).

Furlanetto (2009) ajuda a autenticar essa compreensão quando diz que a crença de que o professor se define como docente somente a partir de cursos de formação inicial e contínua vai sendo substituída por uma noção mais ampla dos processos formativos, a de que “[...] carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências.” (FURLANETTO, 2009, p. 1114).

Ressalta-se que após o término da formação inicial, no início da carreira, há um processo de adaptação, de aprendizagens intensas, de efetivo exercício da profissão, agora como profissional habilitado, integrando o corpo docente de uma instituição educacional. O professor passará por formações continuadas e em todo esse trajeto poderá alcançar diferentes aprendizagens docentes ao longo da trajetória profissional.

A ótica aqui proposta corresponde às aprendizagens docentes que podem ser construídas no Estágio Supervisionado, a partir das potencialidades e especificidades deste momento formativo, embora influenciadas por outras experiências, por aspectos pessoais, entre outros fatores. Isso posto, o problema desse estudo assim se estabelece: de que forma o Estágio Supervisionado se constitui em espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia?

Essa questão-problema, eixo orientador da pesquisa, levou ao estabelecimento de algumas questões norteadoras, quais sejam: de que maneira o Estágio Supervisionado se configura na formação docente, especificamente no curso de Pedagogia? Como o Estágio Supervisionado se caracteriza como espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia? Quais aprendizagens docentes são construídas por professores em formação inicial no Estágio Supervisionado?

A fim de responder ao problema do estudo e aos questionamentos referidos acima, estabeleceu-se como objetivo geral investigar como o Estágio Supervisionado se constitui em espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia. De forma específica, pretende-se:

- descrever a configuração do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular do curso de Pedagogia;
- caracterizar o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes de professores em formação inicial, em Pedagogia;
- identificar as aprendizagens docentes construídas por professores em formação inicial em Pedagogia.

O Estágio Supervisionado, compreendido como um dos espaços de aprendizagens docentes, a partir de suas especificidades, pode representar um profícuo ambiente de iniciação profissional na formação inicial, por possibilitar a ressignificação de conhecimentos anteriores e permitir a construção e reconstrução de conhecimentos.

O Estágio Supervisionado, atualmente, não é o único território onde licenciandos podem experienciar situações docentes ou se aproximar dos futuros contextos profissionais, já

que outras disciplinas práticas são igualmente contempladas no currículo. Outrossim, deve-se apontar a importância de programas como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) que, como o próprio nome indica, inicia o futuro profissional na carreira docente, e ainda o estágio extracurricular.

No entanto, a importância do Estágio Supervisionado define-se, sobretudo, levando em conta a sua trajetória histórica na formação de professores, especialmente no curso de Pedagogia, porque, conforme demarcado por Freitas (1996), até 1983, correspondia ao único momento do curso em que os alunos mantinham contato com os conhecimentos de didáticas específicas, por meio de uma conexão mais sistematizada com a realidade das escolas de educação básica e com a realidade do trabalho pedagógico nelas desenvolvido.

A trajetória histórica da Prática de Ensino e dos Estágios Supervisionados oportunizou importantes estudos e discussões na área educacional, mormente quanto à necessidade de que teoria e prática percorram todo o curso, não apenas o final. Colaborou, ainda, para o desenvolvimento de estudos na área de didática e metodologias específicas, compreendidas no contexto da formação docente.

Ademais, o Estágio Supervisionado é considerado um espaço de potencialidades e possibilidades na formação inicial de professores, tornando possível aprender sobre a profissão docente nos contextos em que se exercita, inseridos no movimento cotidiano e dinâmico da escola e da sala de aula, com os alunos e suas múltiplas necessidades e particularidades, inclusive abordando as diferentes práticas pedagógicas, com diversos perfis profissionais de docentes experientes, sobre o planejamento e a condução de uma aula, entre vários outros aspectos.

Afora as peculiaridades do Estágio Supervisionado na formação de professores, seja do ponto de vista histórico, pedagógico, curricular ou outro qualquer, a atenção que tem ele recebido reflete a centralidade da formação docente nas discussões e pesquisas enquanto questão crucial para a melhoria da qualidade do ensino e dos processos educativos.

Nesse diapasão, a presente pesquisa organiza-se da seguinte forma: nas **Considerações Introdutórias**, consta o ponto de partida para o desenvolvimento do estudo, com o relato da experiência particular da autora nos Estágios Supervisionados, na formação inicial em Pedagogia, mediante contextualização fundamentada na literatura vigente, com a apresentação da questão problema, dos questionamentos, dos objetivos (geral e específicos), e da relevância da pesquisa.

No capítulo II, intitulado **O estágio supervisionado no contexto da formação docente: discussões e encaminhamentos**, discorre-se sobre o Estágio Supervisionado

enquanto componente curricular da formação inicial de professores e espaço de aprendizagens docentes, lembrando os principais autores que embasam esse estudo.

No capítulo III, **O caminho percorrido: opções teóricas e metodológicas da pesquisa**, apresenta-se e discute-se a natureza qualitativa do estudo, propondo a pesquisa narrativa como método; a entrevista narrativa como técnica de produção de dados e uma questão geradora como instrumento; a análise de conteúdo foi utilizada como técnica de sistematização e análise dos dados; quanto aos interlocutores e ao campo da pesquisa, contou-se com a colaboração de dez professoras em formação inicial em Pedagogia, da UESPI, *campus* Clóvis Moura, as quais estavam realizando Estágio Supervisionado.

No capítulo IV, denominado **O estágio supervisionado e aprendizagens docentes: narrativas de professores em formação inicial**, são demonstradas as categorias e os indicadores da análise dos dados referentes às entrevistas realizadas com as interlocutoras da pesquisa, interpretados à luz do conhecimento teórico e empírico.

Seguidamente, são apontadas as **considerações finais**, onde são retomados os resultados da pesquisa, a questão problema e os objetivos. Assim, pretende-se que esse estudo possa contribuir no sentido de fecundar novos olhares, a serem delimitados em um estudo posterior.

## CAPÍTULO II

### O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE: DISCUSSÕES E ENCAMINHAMENTOS

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as atitudes e os valores que possibilitem aos professores construir seus saberes/fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

(LIMA; PIMENTA, 2012, p. 92)

Esse capítulo discute o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores, contextualizando-o no âmbito das discussões educacionais científicas, as quais têm dado centralidade à importância da formação docente como forma de valorização da profissão e melhoria da qualidade do ensino. Também se situa o Estágio Supervisionado como um dos espaços de aprendizagens docentes, em virtude de suas especificidades e potencialidades.

Como revelam Lima e Pimenta (2012), a formação inicial deve contribuir para que os professores construam seus saberes/fazeres, desenvolvendo conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, tanto a partir da apreensão de conhecimentos gerais sobre educação e ensino, quanto promovendo o encontro com a profissão, suas especificidades, suas possibilidades e seus desafios, além da vivência de situações docentes.

O Estágio Supervisionado, na formação inicial, assim como outros componentes e programas formativos, significa esse encontro, um momento fecundo de aprendizagens e possibilidades: de conhecimento, discernimento e crítica das teorias em ação. Então, por intermédio dele o aprendiz tem a possibilidade de perceber, na realidade concreta, as teorias pedagógicas, os conhecimentos fundamentais da teoria educacional, os saberes docentes, enfim, desfazer a expectativa, por vezes recorrente, de ser o estágio o momento da prática depois da teoria, e conceber o caráter indissociável de ambas.

Outro enfoque inescusável diz respeito ao fato de o professor poder, em formação inicial, construir e reconstruir aprendizagens docentes com referência e apoio de profissionais experientes, tanto da escola de educação básica como da universidade; vivenciar a docência, compreendendo o planejamento, a condução de uma aula, a resolução de situações problemáticas que fazem parte do cotidiano; ver de perto como se dá, efetivamente, a relação

entre família e escola, entre esta e a comunidade e verificar as suas particularidades, entre outros aspectos.

No entanto, não se pode deixar de mencionar alguns ângulos limitantes e que obstaculizam que o Estágio Supervisionado se realize de forma a se converter em um momento significativo da formação, a saber:

- a supervisão do professor da disciplina de estágio, em alguns casos, é insatisfatória, muitas vezes por conta da quantidade de alunos para acompanhar e, conseqüentemente, de escolas para visitar, podendo estas serem distantes umas das outras, o que faz com que ele tenha de arcar com esse deslocamento. Daí porque, algumas vezes, ele só tem condições de ir à escola uma única vez e, por isso, não haverá uma supervisão, mas uma visita;
- o caráter burocrático e simplista da avaliação dos estagiários, bem como das orientações quanto à escrita dos relatórios finais, direcionados, por vezes, à observação de questões superficiais;
- o distanciamento entre universidade e escola, e a falta de articulação entre elas, em uma proposta e efetivação de estágios que visem, ao mesmo tempo, à aprendizagem e à formação de futuros professores, com a orientação e o diálogo com professores experientes; e à contribuição dos estagiários para a escola e para o processo de ensino e aprendizagem;
- em alguns casos, a ausência de uma recepção solidária e apoiada aos estagiários, por professores e demais profissionais das escolas, muitos dos quais os encaram como possibilidade de “tapar buracos”, deixando-os desassistidos em situações de dificuldade. Há, ainda, a resistência de algumas escolas em receber estagiários;
- a ausência ou momentos insuficientes dedicados a uma reflexão crítica e fundamentada acerca de diversos aspectos observados e vivenciados nos períodos de estágio, ultrapassando o senso comum, ou àquilo que Lima e Pimenta (2012) chamam de “criticismo vazio”.

A menção a alguns problemas e certas limitações dos Estágios Supervisionados, oriundos do conhecimento teórico a respeito do objetivo de estudo, diz respeito à necessidade de considerar as condições concretas em que ele, muitas vezes, acontece. Importa sublinhar

que muitos obstáculos enfrentados pelos estagiários refletem questões cruciais e problemáticas da própria profissão docente, de forma geral.

Considerando as limitações apontadas acima, as discussões empreendidas nesse capítulo abordam alguns elementos concernentes ao Estágio Supervisionado e que, de forma específica, fazem parte da formação inicial e, de maneira mais ampla, da formação profissional docente.

Entende-se a formação inicial como a base da formação profissional, esta que se prolonga durante toda a trajetória profissional, por meio da formação contínua e efetivo exercício da profissão, no qual são produzidos saberes teórico-práticos. Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado revela-se como um importante espaço de aprendizagens docentes, dadas as suas singularidades e possibilidades formativas no conjunto do projeto do curso.

## 2.1 Contextualizando a formação de professores

Para melhor compreender o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes, torna-se necessário, inicialmente, falar do lugar onde ele acontece e é concebido: a formação inicial como espaço de preparação formal para o exercício da docência. Para isso, contextualizou-se a formação de professores e discutiram-se as suas singularidades para, então, abranger esse componente curricular dos cursos de licenciatura.

Quanto à formação de professores, no âmbito das discussões e políticas educacionais, salienta-se a necessidade de revisão de concepções e organização de processos formativos docentes, tendo em vista a desvalorização histórica da profissão quanto à precarização da formação (quando a literatura mostra períodos históricos marcados pelo exercício de professores leigos), subsumindo-se a sua importância no contexto de questões relativas à educação.

Esse processo de desvalorização da profissão e da formação docente refletiu historicamente em baixos salários; em infraestrutura precária de cenários profissionais; em exaustiva jornada de trabalho, porque muitos professores precisam trabalhar em dois ou três lugares para elevar a renda; em um baixo *status* da profissão perante a sociedade, entre outros aspectos.

Nóvoa (1992) menciona a influência de dois processos antagônicos aos quais os professores de Portugal se viram expostos na década de 1980: uma profissionalização, que melhora o estatuto dos trabalhadores, eleva seus rendimentos e aumenta seu poder/autonomia; e uma proletarização, que degrada o estatuto, os rendimentos e o poder/autonomia. Quanto a este, o autor destaca dois aspectos: a tendência em separar concepção de execução; e a

intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e sobrecarga de atividades.

Esse processo não é circunscrito somente ao contexto de Portugal, mas ocorreu em outros países, a exemplo do Brasil. Ao mesmo tempo em que da década de 1980 até os dias atuais foram perceptíveis significativos avanços quanto ao entendimento acerca da importância da formação de professores para a educação, para o ensino e para a valorização da profissão, os quais refletiram em ações na área, onde os docentes têm atuado em condições adversas, contraditórias e difíceis de superar.

No Brasil, os movimentos de educadores, a ampliação de espaços para debates e estudos, principalmente nos Programas de Pós-Graduação, bem como a influência de pesquisas internacionais deram margem à percepção da relevância de colocar a formação docente no centro das preocupações. Nessa esfera, Marques (2006) reitera que não obstante iniciativas pontuais, somente na época atual se torna uma questão pública relevante a preparação formal dos professores.

Merece consideração o fato de que, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que outras fontes e sujeitos vêm a se estabelecer como disseminadores da informação e do conhecimento, a cada dia mais se confirma a relevância do trabalho do professor na sociedade. Além de outros aspectos que justificam essa realidade, está o fato de o conhecimento firmar-se na sociedade contemporânea, a “sociedade do conhecimento”, como elemento extremamente valorizado.

Prova disso é o documento de 2010, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), presidido por Jacques Delors, que trata sobre a educação para o século XXI. Um dos pontos suscitados refere-se a aprender ao longo da vida. Nessa acepção, a comissão do documento evocou a utopia da

[...] sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, ou seja, as três funções relevantes no processo educativo. Com o desenvolvimento da sociedade da informação e a multiplicação das possibilidades de acesso a dados e fatos, a educação deve permitir que todos possam coletar, selecionar, ordenar e gerenciar esse volume de informações e servir-se nele (DELORS, 2010, p. 14).

Nota-se que o conceito de educação ao longo da vida supera a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente (DELORS, 2010), isto é, amplia-se a noção de educação, de ensino, bem como se adquirem novas compreensões e competências quanto ao trabalho dos professores.

Mais à frente, o mesmo documento dá pistas e recomendações, impondo a revalorização do *status* do professor para que a educação ao longo da vida venha a desempenhar a missão central que a comissão lhe atribui para o progresso da sociedade. Aduz, ainda, que os professores são afetados por esse imperativo de atualização de conhecimentos, estando previstas, para tanto, múltiplas formas de licença para formação ou de ano sabático.

O referido documento patenteia a importância que a formação e o trabalho dos professores no contexto da sociedade contemporânea devem assumir neste século XXI, revestindo-se de certa complexidade, até porque novas demandas e exigências são apresentadas, devendo-se estar atento às particularidades do exercício e da profissão docente, principalmente ao falar na necessidade de mudanças.

Importa apreciar o contexto escolar, seus limites e suas possibilidades, assim como seus determinantes e sujeitos. A formação de professores deve contribuir para preparar profissionais engajados, críticos e orientados efetivamente para a ação profissional docente; deve instigar os docentes para que busquem o conhecimento, por este ser o principal elemento, tanto para a crítica daquilo que o subjuga e o desvaloriza, quanto para a aquisição de autonomia e valorização.

Destarte, deve propiciar o desenvolvimento de reflexões sobre as relações entre o conhecimento sistematizado e o que acontece, a forma como acontece e por que acontece nas instituições educacionais, seja por meio da pesquisa ou da abertura de diálogos no coletivo da profissão.

Nesse sentido, os estudos e as discussões encaminham-se no sentido de propor alterações nos processos formativos de professores, nos parâmetros e nas concepções em que se fundamentam, apontando alternativas e novos caminhos, bem como formas de ser e estar na profissão.

O papel do professor e a função da escola na sociedade contemporânea não estão mais definidos em linhas precisas, mas são questionados, caracterizados por uma necessidade de mudança, de revisão das concepções e práticas instituídas. Conforme Alonso (2003), os professores, acostumados a um trabalho bem definido, qual seja o ensino e a transmissão de conhecimentos, veem-se diante de uma situação totalmente nova: embora reconheçam a necessidade de redimensionar o seu trabalho e buscar novas bases para o ensino, encontram-se despreparados e sem condições de sozinhos, enfrentar tantos desafios.

Deve-se considerar, ainda, a necessidade de superar paradigmas em que têm se pautado os processos formativos, e que não têm conseguido responder aos problemas que

surtem em virtude das mudanças no cerne da sociedade contemporânea. Então, a forma como tradicionalmente se processou o ensino deve ceder lugar a novas necessidades e características do tempo/espaço vivido.

## 2.2 A formação inicial como espaço de formação profissional e o Estágio Supervisionado

A formação inicial é o primeiro momento formal de aprendizagem da profissão docente, correspondendo a um processo de preparo profissional e qualificação teórico-prática a partir da apreensão de conhecimentos fundamentais da área e suas principais teorias, promovendo aproximações ao trabalho e à profissão.

De acordo com Marques (2006), os protocolos da formação compõem o arcabouço estruturante das especificidades das profissões, do sentido político e dos direcionamentos teórico-práticos que imprimem à atuação profissional, competindo à educação organizar espaços e tempos formais para uma formação proposital, explícita e sistemática, atenta às especificidades de cada profissão, mas sem ignorar as dimensões plenas da vida humana e do exercício profissional no mundo dos homens. “Em sua qualidade de compreensão científica do mundo iluminado na ação humana, constrói-se o profissional capaz de orientar-se nos campos de sua atuação.” (MARQUES, 2006, p. 55).

Assim, a formação não é um processo neutro, mas composto de intencionalidades, onde devem ser considerados tanto o processo pedagógico, investindo na qualidade do ensino-aprendizagem, levando em conta o seu papel na formação de alunos historicamente situados, estes, sujeitos sociais e individuais; como pensar na formação do profissional do magistério, igualmente situado no tempo e no espaço histórico, sem deixar de reportar as questões políticas, sociais e econômicas.

A formação inicial, como processo intencional e sistemático de preparo profissional, deve considerar o proposto por Almeida e Pimenta (2014), quando asseveram que a formação precisa se fundar em um processo intencional e planejado. Nesse caso, a fim de provocar rupturas nas concepções dos estudantes sobre sua nova área profissional e o campo no qual atuarão, qual seja as escolas.

Essas concepções de que falam as autoras se deve ao fato de que o futuro professor já traz para os cursos de licenciatura ideias e juízos acerca da atuação docente.

[...] os estudantes, que por diferentes razões se inserem em cursos de licenciatura, são portadores de inúmeras representações e crenças sobre escolas particulares e públicas, sobre os modos e significados de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, pois foram alunos durante pelo menos 16 anos de suas vidas (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 24-25).

Trata-se de saberes do senso comum que passam a ser convertidos em aprendizagens a partir do olhar analítico e intencional de um futuro profissional do ensino, em processo de formação. Por isso, as referidas autoras salientam que o desafio para os cursos de licenciatura é justamente partir do que os estudantes trazem, do conhecimento de sua experiência como alunos por tantos anos, para começar a olhá-la como futuros professores, considerando-a como objeto de conhecimento, passível de pesquisas, análises, interpretações.

A vivência profícua por anos nas instituições nas quais atuarão os professores em formação é uma especificidade da profissão docente. Marcelo Garcia (2010) declara que os professores se veem expostos a um período prolongado de socialização prévia, a qual ele chama de “aprendizagem informal”. Marcelo Garcia *apud* Lortie (1975), descobriu que os professores desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir dessa tão grande etapa de observação que experimentam enquanto estudantes.

As imagens simbólicas e as recordações desse período da vida são trazidas para os cursos de formação, compondo parâmetros para concepções, juízos, valores e ações, os quais podem ou não ser superados, alguns ressignificados a partir de novos conhecimentos e saberes que o curso de formação proporciona. Dessa forma, revela-se um espaço de produção de conhecimentos profissionais, de revisão de pré-conceitos e pré-julgamentos, para a apreensão de saberes, fazeres e papéis da profissão.

O processo formativo dá-se ao longo da trajetória profissional, mas tem, na formação inicial, a base significativa para a efetivação de aprendizagens docentes, construção de saberes teórico-práticos e identidade<sup>2</sup> docente. Assim, a formação profissional não finda ao término do curso de graduação, mas nela constrói seu alicerce.

A formação inicial representa um espaço no qual o professor vivencia questões preliminares do exercício profissional, sendo inescusável o reconhecimento de sua fertilidade como *lócus* de aprendizagens docentes, o que significa, por um lado, avançar na busca de superação de propostas formativas centradas na racionalidade instrumental ou tecnocrática e, por outro, implica valorizar a articulação teoria/prática como possibilidade de se efetivar a formação de docentes críticos e, sobretudo, criativos (BRITO, 2011).

---

<sup>2</sup> A compreensão de identidade docente é fundamentada em Pimenta (1996) e Lima (2015). Conforme Pimenta (1996), a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido, mas um processo de construção do sujeito historicamente situado, que se constrói a partir da significação social da profissão e sua revisão constante, da revisão das tradições, na reafirmação de práticas consagradas culturalmente, assim como a partir da rede de relações com outros professores. Concordamos com a autora, pontuando que a formação inicial é um momento importante desse delineamento da identidade docente, por ser o primeiro momento formal de preparo profissional. Nesse processo, importa “[...] a significação dada pelo docente sobre o que é ser professor, como se sente exercendo a profissão de professor e como reage diante das representações sociais sobre a sua profissão” (LIMA, 2015, p. 223).

Favorece essa intenção o entendimento do professor como produtor de conhecimentos profissionais, que requer que ele se porte como sujeito ativo durante seu processo formativo, proposição manifesta mais especificamente a partir de 1990, o que pode ser percebido no quadro de tendências investigativas na formação de professor e seus impactos nas pesquisas educacionais, elaborado por Cunha (2013).

A autora mostra que entre 1990 e 2000, prevaleciam “políticas centradas na epistemologia da prática”, onde o professor era um sujeito reflexivo que tomava a prática como ponto de partida da formação e profissionalidade, ressignificando contextualmente a teoria. Assumia a auto formação como princípio e a reflexão como possibilidade de desenvolvimento, considerando os contextos institucionais e sociais em que atuava.

Outra tendência correspondia às “narrativas culturais e ao desenvolvimento profissional” nos anos 2000, onde o professor atuava com base em saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Assim, estes eram construídos a partir de múltiplas influências de formação, em cotejamento com o contexto cultural e institucional onde exercesse suas atividades.

As tendências mostram um caminhar no sentido de considerar os saberes dos professores, considerados produtores de conhecimentos, bem como a importância da reflexão, diferente do período anterior, o da “política neoliberal”, onde o professor era um gestor de pedagogias pré-determinadas em forma de competências a serem alcançadas pelos estudantes, sendo atingido por um processo de proletarização e desqualificação progressiva pelo esvaziamento de sua condição intelectual.

Cunha (2013) reconhece que a literatura vem assumindo, enquanto possibilidade formal de desenvolvimento profissional de professores, dois espaços preferenciais: o da formação inicial e o da formação continuada, sendo a primeira compreendida como os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público.

E é nesse espaço, o da formação inicial, que é concebido e realizado o Estágio Supervisionado, que possibilita a vivência de situações profissionais, de aproximação das escolas, de atuação junto a profissionais experientes, entre outros aspectos. Sendo a formação inicial espaço de preparação profissional, o estágio, como um de seus componentes, deve contribuir para o processo formativo.

Assim como as outras disciplinas, o Estágio Supervisionado possui suas dimensões formativas, as quais lhe conferem especificidade e importância no conjunto do projeto do curso, acima de tudo porque promove a aproximação de contextos institucionais e a vivência

da prática pedagógica, bem como porque é espaço profícuo para a reflexão sobre teoria e prática enquanto dimensões indissociáveis na prática docente concreta.

A questão gira em torno de que “[...] entre as matérias universitárias e as práticas se produz um enriquecimento mútuo: cada componente do processo formativo se complementa com o outro e melhora a partir do outro” (ZABALZA, 2014, p. 110).

Para Freitas (1996),

[...] é o momento do estágio o espaço privilegiado, durante o curso de Pedagogia, para podermos confrontar as concepções teóricas sobre a educação, a escola e o ensino, construídas durante o curso, com as opções de trabalho, o compromisso com a educação e a escola pública e a realidade do trabalho pedagógico escolar (FREITAS, 1996, p. 97).

Essa visão contrapõe-se às concepções burocráticas, pragmáticas e simplistas sobre as disciplinas de estágio nas licenciaturas – as quais ainda vigoram com certa relevância, mas assinala a sua potencialidade como espaço de produção de conhecimentos teórico-práticos e de efetivação de aprendizagens docentes, consideráveis no processo de preparação formal para o exercício da docência, sendo essencial a compreensão pelos estagiários do lugar que o estágio ocupa em sua formação e a forma como devem encarar as experiências futuras.

A prática de ensino, concebida em grande parte por possibilitar a cópia e reprodução de modelos, dentro da racionalidade técnica,<sup>3</sup> tem passado por uma série de modificações a fim de responder aos desafios impostos pelos questionamentos que tem sofrido, com o intuito de transformar-se em uma experiência de formação profissional onde são produzidos saberes (MONTEIRO, 2002).

Os questionamentos que os Estágios Supervisionados têm sofrido dizem respeito às limitações e às dificuldades retratadas no início desse capítulo, quais sejam: supervisão e acompanhamento precário; caráter burocrático e simplista da avaliação dos estagiários e da escrita de relatórios finais; distanciamento entre universidade e escola; resistência de algumas escolas para receber estagiários e ausência de uma recepção apoiada e solidária pelos profissionais; pouca ou ausente reflexão crítica e fundamentada dos aspectos observados e vivenciados.

---

<sup>3</sup> Conforme Pérez Gómez (1997), a perspectiva técnica proporciona ao ensino o *status* e o rigor de que carece, sendo o professor um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de atuação. Para o autor, a racionalidade técnica tem configurado uma proposta estreita para a formação do professorado: o desenvolvimento prioritário e às vezes exclusivo de competências e habilidades técnicas. Sendo esse o paradigma que orienta a formação docente, o reflexo nos estágios supervisionados é a preocupação em observar e reproduzir modelos consagrados, bem como a preocupação prioritária na apreensão de técnicas, sem uma crítica contextualizada.

Corroborar-se com Lima e Pimenta (2012) quando ponderam que o estágio, como componente curricular, não pode ser uma completa preparação para o magistério, mas nele é possível serem trabalhadas questões básicas de alicerce, como: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que se vive, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras.

Nesse sentido, não se sobrevaloriza o Estágio Supervisionado como componente da formação, nem se pensa que ele seja o mais importante. Todavia, devido ao conhecimento pessoal e empírico, aos apontamentos e encaminhamentos das pesquisas, bem como à centralidade que, historicamente, ele tem tido no contexto da formação de professores, considera-se a sua potencialidade e as possibilidades para as quais pode ser direcionado para oferecer significativas aprendizagens aos professores em formação inicial.

### 2.3 O Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes: discussões teóricas

A aprendizagem docente é um processo que se dá ao longo da trajetória profissional, a partir da formação inicial e contínua no efetivo exercício da profissão, concretizando-se em diferentes tempos e espaços. No entanto, a formação inicial é o primeiro momento formal de aprendizagem da profissão, uma etapa intencional e planejada de preparo profissional e que concede a licença para o exercício docente.

Na formação inicial, o Estágio Supervisionado aparece como um relevante espaço de aprendizagens docentes, a partir de sua configuração, especificidades e possibilidades, principalmente porque possibilita a vivência da prática pedagógica e de situações docentes nos contextos profissionais, além da construção e reconstrução de conhecimentos em *locus*.

Mizukami (2002) *apud* Knowles (1994) para dizer que aprender a ensinar e a se tornar professor são processos e não eventos, pautados em diversas experiências e modos de conhecimento, iniciados antes da preparação formal, prosseguindo ao longo desta e permeando toda a prática profissional vivenciada. Logo, não há um momento único de aprendizagem, e esta pode ser influenciada por diferentes fatores.

Nesse sentido, é importante citar a ponderação de Mizukami (2002) *apud* Calderhead (1996), de que não se dispõe, até o momento, de um referencial teórico coerente e abrangente, ou uma teoria geral de conhecimento sobre aprendizagem profissional que possa iluminar processos de desenvolvimento profissional de professores de modo a informar o desenho de cursos de formação básica e programas de formação continuada.

A autora pontua o desenvolvimento de pesquisas, especialmente a partir dos anos 1980, voltadas para o conhecimento profissional do professor e para a aprendizagem da profissão de ensinar, as quais, embora sejam produtos de referenciais teóricos e metodológicos diversos, têm apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional, para o desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo de saber.

Considerando esses aspectos, para a compreensão das aprendizagens docentes construídas no Estágio Supervisionado, busca-se suporte nas ideias de Zabalza (2014), Guarnieri (2005), Furlanetto (2009), Rey (2008), Lima e Pimenta (2012). Inicialmente, é necessário realizar uma análise das concepções de estágio e docência, com base em Lima e Pimenta, 2012, as quais mostram formas como a aprendizagem da profissão docente se efetivou, mormente a partir dos Estágios Supervisionados.

Lima e Pimenta (2012) discorrem sobre a concepção de estágio que tem a prática como imitação de modelos e como instrumentalização técnica. A primeira tem como pressuposto que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são, valorizando as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes. A formação do professor e, porventura, o estágio, dá-se pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar, não valorizando a sua formação intelectual porque não procede a uma análise crítica fundamentada.

Já a segunda implica uma redução às técnicas, onde o profissional fica restrito ao “prático”, não necessitando dominar os conhecimentos científicos, mas apenas as rotinas de intervenção técnica deles derivadas. A atividade de estágio fica reduzida à hora da prática; ao como fazer; às técnicas a serem empregadas em sala de aula; ao desenvolvimento de habilidades; ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.

As discussões e pesquisas, no âmbito da formação de professores, têm apontado a revisão de processos formativos no sentido de superar concepções pragmáticas e tecnicistas, bem como concepções de estágio nesses parâmetros, como as apresentadas por Lima e Pimenta (2012).

Essas formas de aprender não devem ser desconsideradas totalmente, pois até certo ponto e, em determinado momento, ofereceram parâmetros para a aprendizagem e ação docente. Todavia, apresentam limitações e ideias ultrapassadas, e nesses moldes, podem reduzir o trabalho do professor a uma atividade pragmática, acrítica e mecânica, não contribuindo para a formação de um intelectual crítico, reflexivo e autônomo.

Nesse sentido, Zabalza (2014, p. 181) indaga: “[...] aprender técnicas de atuação ou aprender a refletir sobre os processos?” Não se trata de duas propostas excludentes, pois nenhum dos dois seria capaz de potencializar um estágio de qualidade. Zabalza *apud* Feiman-Nemser (1990, p. 182), traz uma visão mais restritiva da prática e outra mais ampla e expansiva.

A primeira refere-se à capacidade de ir adquirindo as destrezas operativas do exercício profissional, do treino das ações próprias de suas profissões, da reprodução adequada das condutas e dos padrões operacionais dos profissionais, do modo como foram estabelecidas pela pesquisa. A segunda vai além da reprodução de conduta para dirigir-se à aprendizagem de processos complexos de atuação profissional que incluem a análise das situações, a tomada de decisões e a resolução de problemas.

Zabalza (2014) ressalta, contudo, que não é permitido aos estagiários tomar grandes decisões ou enfrentar problemas profissionais complexos, e que sua posição nesse dilema se evidencia pelas expectativas que sobre eles e sua atuação se derivam do momento formativo em que se encontrem. Por exemplo, um estudante, em seu primeiro período de estágio, pode estar orientado para aprendizagens mais imitativas e reprodutivas e, no decorrer do efetivo exercício da profissão, as demandas estarão mais próximas às análises em profundidade de situações e à tomada de decisões.

Relacionado a isso, Bocchese (2004) discorre sobre o desenvolvimento de competências necessárias ao ensino, relatando que é preciso dar oportunidade para que os alunos-mestres “quebrem a cabeça”, planejando e executando projetos de ensino em que a aprendizagem dos estudantes se efetive a partir de situações-problema inseridas em práticas sociais, nas quais os participantes estejam envolvidos e interessados.

A concepção, organização e efetivação burocrática e limitada de muitos estágios acaba por impossibilitar a vivência de situações problemáticas, limitando a aprendizagem à observação e reprodução, principalmente se faltar, por parte do aprendiz, um aspecto essencial: o seu envolvimento efetivo no estágio. Por isso, Zabalza (2014, p. 235) afirma que “[...] estar ou exercer como professor é uma coisa bem diferente de sentir-se professor, de vivenciar, de envolver-se com intensidade na experiência.”

Aprender a profissão docente a partir dos estágios vai além da presença física nos contextos profissionais e requer personalidade e envolvimento dos aprendizes, pois o sentido de se constituir em espaço de aprendizagens docentes não é tanto o de aproximação ao contexto em si, mas da postura que se toma quando do encontro com ele, àquilo que se seja capaz de extrair das vivências.

O que se pretende do estudante, como pronuncia Zabalza (2014), um novo posicionamento diante de uma nova situação, que ponha em prática todos os seus recursos cognitivos, suas habilidades, seus saberes, suas concepções, suas características pessoais, entre outros.

A compreensão de uma dimensão pessoal no processo de aprendizagem e na vivência dos estágios tem a ver com a discussão desenvolvida por Rey (2008), no sentido de que a aprendizagem é uma questão de caráter interdisciplinar. O autor define o “aprender” como toda uma produção subjetiva cuja qualidade não está definida apenas pelas operações lógicas que estão na base desse processo. Portanto, “[...] falar do sujeito que aprende implica integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, uma vez que o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto.” (REY, 2008, p. 33).

Um aspecto interessante tratado pelo autor é a sua visão sobre a importância da reflexão e da produção de ideias como momento central da aprendizagem, em seus diferentes níveis. Para Rey (2008), o aluno (o autor se refere ao aluno da educação básica, mas se pode expandir a ideia para o aluno de Ensino Superior) torna-se sujeito de sua aprendizagem quando é capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e a se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem.

O aluno deve ter tempo para elaborar questões, levantar as suas perguntas, avançar no caminho de suas conclusões, até porque essa é a única forma de compromisso pessoal com o que aprende [...] a conversação, o diálogo em sala de aula, estimula o envolvimento do aluno, define um processo de aprendizagem baseado na reflexão. O aluno vai entrando em um caminho que o obrigará a assumir posições, processo facilitador da emocionalidade na atividade de aprender (REY, 2008, p. 39).

O ponto central focaliza o modo como são encaradas as atividades formativas do estágio, ultrapassando a ideia apenas de cumprimento de mais uma atividade curricular e alcançando o desejado estado de troca de experiências entre os sujeitos envolvidos, de curiosidade e observação atenta, e de reflexão teoricamente fundamentada, procedendo a uma análise ampla, que considere o contexto como um todo.

Quanto à importância da reflexão, Mizukami (2002) explica que quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, os mesmos estabelecem seus próprios princípios pedagógicos, ou seja, esse repensar e refletir sobre o vivido possibilita retornar às situações, construindo uma lógica para elas no contexto da vida, pessoal e profissional, atribuindo-lhes significado e consonância com outras experiências e aprendizagens.

Nos períodos de Estágio Supervisionado, a reflexão é elemento fundamental. Para aqueles que, anteriormente a ele, já experimentaram vivências docentes, será um momento a mais para conhecer, experienciar e refletir, já que a aprendizagem se dá como processo e sempre há o que aprender.

Para quem o estágio será a primeira aproximação profissional, poderá corresponder a um momento de descoberta, construção e desconstrução de conhecimentos e concepções. Em ambas as situações, a reflexão, de forma crítica e fundamentada, é um elemento que interfere e faz parte do processo de aprendizagem.

Zabalza (2014) ratifica que o estágio permite complementar as aprendizagens disciplinares e enriquecê-las mediante a possibilidade de aplicá-las em contextos profissionais. “Os estudantes saem das aulas para se encontrarem com a realidade viva de um cenário profissional. E esse contato inicial com o mundo profissional abre as portas para outros múltiplos encontros.” (ZABALZA, 2014, p. 114-115).

Todo esse processo envolve o pensamento, o julgamento, a reflexão, enquanto características do ser humano. No caso da formação profissional, tais elementos devem se articular com a formação em curso, com a vida, com as aprendizagens e com as experiências anteriores. Até porque o encontro com a realidade viva dos contextos profissionais possibilita múltiplas observações, vivências, ressignificações, as quais não merecem passar despercebidas, ou sem que lhes seja atribuído um sentido, possível graças à reflexão.

Ademais, Lima e Pimenta (2012) elencam alguns indicativos que podem ajudar a integrar o projeto de estágio em escolas: aprendizagens do contexto; aprendizagens sobre a vida e o trabalho dos professores nas escolas; aprendizagens sobre a gestão escolar; aprendizagens sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem; aprendizagens sobre quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola; aprendizagens sobre a origem e gestão de verbas e recursos, entre outros.

As autoras orientam que essas aprendizagens podem ser realizadas por grupos de alunos em diversos momentos do processo formativo, vindo a constituir-se em projetos de estudo e aprofundamento, sempre socializados. Para subsidiar as análises e interpretações dessas atividades, pode-se lançar mão de fundamentação teórica específica. Dessa forma, acreditam que é possível aprender a profissão docente e encontrar elementos de formação de sua identidade.

Tais apontamentos deixam implícita a necessidade de um bom planejamento do estágio, a fim de que possam ser ampliadas possibilidades de aprendizagem, até porque “[...] aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às

interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade” (LIMA; PIMENTA, 2012, p. 111).

A forma burocratizada como, muitas vezes, se realizam as atividades de estágio impede que a análise atente a esses aspectos aconteça, perdendo-se a oportunidade de efetivar importantes aprendizados, quando os estagiários terminam se preocupando mais estritamente com as questões burocráticas, a exemplo de preenchimento de fichas, com uma observação superficial e técnica, e o cumprimento de carga horária.

No Estágio Supervisionado, devem ocorrer discussões e reflexões quanto às questões educacionais mais amplas, nas quais a escola está inserida, tendo como espaço vantajoso a formação que acontece no Ensino Superior. Esse processo deve acontecer de forma crítica e fundamentada nos conhecimentos da educação e da docência; com a articulação entre as instituições envolvidas; como uma atividade apoiada e orientada por profissionais experientes, entre outros aspectos, de forma a se transformar em um momento significativo da formação.

No capítulo seguinte, mostrar-se-á o caminho percorrido para a produção de dados e a forma como foram sistematizados e analisados, bem como as opções teórico-metodológicas, a fim de responder à questão-problema do estudo e alcançar os objetivos delimitados acerca do Estágio Supervisionado enquanto espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia.

### CAPÍTULO III

#### O CAMINHO PERCORRIDO: OPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

O processo de pesquisa resulta de fina e apurada percepção do mundo, sistematizado por meio de uma atitude metódica que efetua, no texto produzido, uma comunicação do olhar posto com atenção sobre determinado objeto investigado.

(FRANCO; GHEDIN, 2011, p. 71)

Referenciando Ghedin e Franco (2011), o presente capítulo realiza a sistematização metodológica acerca do caminho percorrido e as opções teóricas e metodológicas desse estudo, esclarecidas as intencionalidades da pesquisa, que tem o olhar voltado ao Estágio Supervisionado enquanto espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia.

Apresenta-se um estudo de natureza qualitativa, levando em conta os objetivos que o norteiam, bem como a própria natureza do objeto de estudo, com o intuito não somente de enumerar e quantificar os dados, mas enfocá-los de forma contextualizada e interpretativa.

O método utilizado é a pesquisa narrativa, que tem sido amplamente utilizada no campo das ciências humanas e sociais, partindo das vozes dos sujeitos envolvidos no fenômeno ou fato que é objeto de estudo.

Essa opção justifica-se pela relevância e riqueza, em termos de aprendizagem, em que podem se constituir os períodos de Estágio Supervisionado na formação inicial docente, ao tempo em que o referido método oferece diferentes técnicas que possibilitam a produção de dados a partir da fala – escrita ou oral – dos sujeitos da pesquisa, a qual se acredita ser melhor para expressar e/ou retratar esses aspectos.

A técnica de produção de dados utilizada foi a entrevista narrativa, com uso de um instrumento que estimula o entrevistado a falar sobre a sua vida ou determinado momento dela. Como instrumento, uma questão geradora, que tanto delimita o ponto em que se deve centrar a narrativa como dá liberdade para que o entrevistado escolha os aspectos que deseja retratar.

Isso porque, na entrevista narrativa, considera-se que a mente humana é seletiva, ou seja, “[...] lembramos daquilo que ‘podemos’ e alguns eventos são esquecidos deliberadamente ou inconscientemente [...] o importante é o que a pessoa registrou de sua história, o que experienciou, o que é real para ela e não os fatos em si [...]” (MUYLAERT,

2014, p. 195). Daí se depreende que tanto o que foi dito quanto o que foi omitido pelas interlocutoras do estudo tem sentido e valor no contexto das experiências dos sujeitos e do objeto investigado, representando, igualmente, achados da pesquisa.

O método para sistematização e análise dos dados foi a análise de conteúdo, com base em Poirier, Valladon e Raybaut (1999), que permitiu a construção de um plano de análise e, orientado por ele, a delimitação de eixos e indicadores.

Dez professoras em formação inicial em Pedagogia, que estavam realizando Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental foram as interlocutoras do estudo, cujo campo da pesquisa é a Universidade Estadual do Piauí – UESPI, campus Clóvis Moura.

Na sequência, se apresenta a natureza qualitativa do estudo, e a narrativa como método, os quais tem o Estágio Supervisionado e as aprendizagens docentes em foco.

### 3.1 Um estudo de natureza qualitativa e a narrativa como método: o Estágio Supervisionado e as aprendizagens docentes em foco

A pesquisa qualitativa vem se desenvolvendo de forma ampla, precipuamente no campo das ciências sociais e na educação. Isso deve-se, entre outros fatores, ao questionamento quanto à capacidade dos pressupostos e métodos quantitativos na produção do conhecimento científico, na esfera do social e humano.

Chizzotti (2003) esclarece que a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, tanto procurando encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele.

Os aspectos avaliados na escolha pela pesquisa qualitativa são os apontados por Bikler e Bogdan (1994), quando caracterizam o termo “qualitativo”: os dados recolhidos são designados por qualitativos, que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico; as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural; a abordagem à investigação privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

A natureza qualitativa assume, nesse estudo, a relevância de possibilitar a investigação do Estágio Supervisionado como um dos espaços de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia, de forma contextualizada, a partir dos aspectos apontados

pelas interlocutoras da pesquisa, a respeito de aprendizagens docentes construídas nesse ambiente.

Para Martins (2001), só se pode dizer que haverá ciência humana se nos dirigirmos à maneira como os indivíduos ou os grupos representam palavras para si mesmos, utilizando suas formas de significados em discursos reais.

O investigador qualitativo, embasado por uma sólida fundamentação teórica, tem em vista compreender, interpretar, ver de perto, ouvir, de maneira a garantir uma aproximação mais concreta com a realidade, buscando compreender os fenômenos, os fatos, as situações, a partir de diferentes perspectivas e pontos de vista.

A pesquisa qualitativa desenvolve-se a partir da contestação da hegemonia de um modelo único de pesquisa, marcado pela racionalidade técnica e pelo pragmatismo utilitarista, percebendo-se a sua insuficiência e mesmo inadequação na compreensão da realidade humana e social, enfoque discutido por Chizzotti (2003, p. 228):

O debate qualitativo *versus* quantitativo revigora, de um lado, a contestação do modelo único de pesquisa [...] adensam-se as críticas aos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do modelo convencional, reconhecendo-se a relevância do sujeito, dos valores dos significados e das intenções da pesquisa, afirmando a interdependência entre a teoria e a prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão da voz dos atores sociais.

Em consonância com o referido autor, diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, dispensando quantificações estatísticas.

Pfaff e Weller (2013) observam que, no Brasil, as abordagens qualitativas foram adaptadas como alternativas ao paradigma quantitativo dominante, o qual foi questionado durante os anos 1970, no contexto de uma ditadura repressiva, que foi combatida por vários movimentos sociais dos quais faziam parte diversas tradições da pesquisa educacional, em que se destaca a importação de métodos qualitativos, como a etnografia e a análise biográfica.

Considerados esses aspectos, reitera-se a adequabilidade de uma natureza qualitativa nessa pesquisa: pela natureza do objeto de estudo; por privilegiar a perspectiva das professoras em formação inicial em Pedagogia (interlocutoras do estudo); por importar o contexto dos dados.

A partir do entendimento de Gamboa (2007), de que os métodos se referem às diferentes maneiras como nos aproximamos do objeto do conhecimento, o método empregado nesse estudo é a narrativa, tendo em vista que a aproximação do Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes, enquanto objeto de estudo, é a partir de narrativas dos próprios sujeitos que o vivenciam no processo de formação inicial. Para Galvão (2005, p. 331), “[...] a sua validade tem esse mérito: ser contextualizada, analisada sob diferentes perspectivas [...]”.

Dentro da abordagem qualitativa, a pesquisa narrativa é um de seus principais expoentes, sobretudo na área da educação e, mais especificamente, em estudos acerca da profissão docente, como indicam Pfaff e Weller (2013).

Souza (2007) elucida que é da contestação do positivismo que emergem as possibilidades de um novo paradigma compreensivo. Como aspecto importante na constituição do campo, o autor assinala a nova história surgida na França, no campo da produção historiográfica, disposta a defender uma mudança metodológica na pesquisa, tendo por base três bandeiras: “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”, ampliando a noção de documento histórico e reconhecendo a importância das fontes orais.

Parte-se da compreensão de Souza (2007), de narrar como enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual se constrói um sentido e se dá um significado, garimpando na memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado.

Assim, expor vivências e aprendizagens construídas no Estágio Supervisionado, evocando a memória quanto aos diferentes aspectos que colaboraram para a construção de aprendizagens, ou mesmo dificuldades enfrentadas, relatando situações, emitindo juízos, assume um sentido pessoal e profissional para cada professor em formação inicial.

No entendimento de Galvão (2005), a realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de modo muito particular, uma vez que damos sentido às situações por meio de um universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos.

Nessa perspectiva, Brito (2012, p. 25) argumenta que “[...] as narrativas de formação, especificamente no Estágio Supervisionado, permitem que o estagiário olhe de modo retrospectivo os espaços de aprendizagens docentes, as vivências do exercício profissional [...]”, tendo sido essa a intenção para a escolha da narrativa como método do estudo.

A seguir, é apresentada a técnica de produção de dados: uma entrevista narrativa, que possibilitou esse olhar retrospectivo para o Estágio Supervisionado e as aprendizagens docentes efetivadas nesse espaço.

### 3.2 A entrevista narrativa como técnica de produção de dados

A narrativa como método oferece diferentes possibilidades de técnicas para a produção de dados, dentre as quais se optou pela entrevista narrativa, que estimula a narração a despeito de algum momento da vida dos sujeitos, interessando, especificamente, a esse estudo, o período de Estágio Supervisionado na formação inicial em Pedagogia, e as aprendizagens docentes construídas nesse espaço.

A técnica de entrevista narrativa é proposta por Schütze (2013), que a insere na pesquisa biográfica no campo das ciências sociais, prevalecendo o interesse sobre toda a história de vida ou uma fase da história de vida que interessa, particularmente, sob o ponto de vista sociológico, como uma fase de desemprego, a carreira profissional no contexto da história de vida do informante, entre outros.

No entanto, para a realização da entrevista narrativa, buscaram-se as indicações metodológicas de Bauer; Jovchelovitch (2002, p. 91), cuja técnica assume importância nesse estudo, uma vez que:

[...] através da narrativa as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. Comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida.

A entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraja e estimula o interlocutor a contar a história sobre algum acontecimento de sua vida e do contexto social, empregando um tipo específico de comunicação cotidiana, que é o contar e o escutar registros, baseado no pressuposto de que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas narrações onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002).

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

Isso porque, em conformidade com Muylaert (2014), na entrevista narrativa, aprecia-se que a mente humana é seletiva. Assim, lembramos daquilo que “podemos” e alguns eventos são esquecidos deliberadamente ou inconscientemente, sendo importante o que a pessoa registrou de sua história, o que experienciou, o que é real para ela e não os fatos em si. Nesse sentido, o olhar do pesquisador atém-se aos ditos e aos não ditos, tendo sensibilidade e cuidado na interpretação das narrativas.

Outro aspecto importante é que, nas narrativas, o interlocutor tem a oportunidade de pensar a respeito de algo sobre o qual não havia refletido (MUYLAERT, 2014), podendo voltar-se às situações vividas, às ações e às suas intencionalidades, entre outros aspectos, e ressignificá-los.

As vivências nos Estágios Supervisionados têm a característica de necessitarem desse repensar, desse voltar às situações vividas, de forma que assumam implicação com a formação em curso e o contexto de vida.

Algumas interlocutoras foram detalhistas, descrevendo aspectos pontuais de suas vivências no Estágio Supervisionado, em relação aos professores, aos alunos, à gestão, ao planejamento etc., enquanto outras se desenvolveram em torno de uma questão central, sendo mais sintéticas.

A forma como se desenvolveram as narrativas das interlocutoras do estudo se inserem naquilo que Bauer e Jovchelovitch (2002) caracterizam como as três características principais do esquema autogerador seguido no contar histórias, a saber:

- textura detalhada: necessidade de dar informação pormenorizada, a fim de dar conta, razoavelmente, da transição entre um acontecimento e outro; o contar histórias está próximo dos acontecimentos. Ele dará conta do tempo, do lugar, dos motivos, dos pontos de orientação, dos planos, das estratégias e das habilidades;
- fixação de relevância: o contador narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com a sua perspectiva de mundo; desdobra-se ao redor de centros temáticos que refletem o que o narrador considera importante, os quais representam sua estrutura de relevância;
- fechamento da Gestalt: um acontecimento central mencionado na narrativa tem de ser contado em sua totalidade, com um começo, meio e fim. O fim pode ser o presente, se os acontecimentos concretos ainda não terminaram.

As orientações de Bauer e Jovchelovitch (2002) para a realização da entrevista narrativa são as seguintes: a iniciação, com a formulação do tópico inicial para a narração,

podendo ser empregados auxílios visuais; na narração central, a indicação é de que o pesquisador deve apenas encorajar, de forma não verbal, para continuar a exposição, não interromper, e esperar os sinais de finalização do colaborador; na fase de perguntas, fazem-se questionamentos exmanentes<sup>4</sup> para imanentes;<sup>5</sup> e com o gravador desligado, procede-se a fala conclusiva, onde são permitidas perguntas do tipo “por quê?”. As anotações devem ser feitas imediatamente após a entrevista.

O estímulo para o desenvolvimento da entrevista narrativa foi uma questão geradora. Durante a narração central, não foram feitas interrupções, exceto em alguns casos, com pequenos estímulos, quando se desejava que as entrevistadas desenvolvessem a fala a respeito de algum aspecto retratado, seja com gestos ou fazendo perguntas simples, como: “de que?”, “limitou como?”, “o estágio tem ajudado nesse preparo?”, “e o que você considera que aprendeu?”. Ao sinal das interlocutoras, era dada uma pausa na gravação e interrogado se havia algo a mais a proferir. Se sim, a gravação era retomada; se não, era finalizada.

Quando necessário, ao final da gravação, solicitavam-se esclarecimentos quanto a alguns aspectos abordados na narração, a fim de complementar o entendimento quando da transcrição e análise do conteúdo das falas. As transcrições foram cumpridas sempre no mesmo dia, ou no dia posterior à realização da entrevista, com o fito de não deixar escapar qualquer elemento importante.

Considerados os pressupostos teóricos e as orientações quanto ao emprego da entrevista narrativa enquanto técnica de produção de dados, elaborou-se a seguinte questão geradora: revise suas lembranças e fale sobre aprendizagens docentes construídas no Estágio Supervisionado, na formação inicial em Pedagogia.

Antes de começar a gravação de cada uma das entrevistas, foram feitos esclarecimentos quanto à técnica, ao tema e dadas orientações em relação ao seu desenvolvimento, e uma pré-leitura da questão geradora.

Em relação às datas, aos horários e aos locais para a sua realização, foram agendadas conforme a disponibilidade e preferência das interlocutoras da pesquisa, sendo que a maioria aconteceu no campus universitário em que estudam, uma na residência e outra no ambiente de trabalho - uma empresa privada - da interlocutora, onde atua como gerente administrativa financeira.

---

<sup>4</sup> Para BAUER; JOVCHELOVITCH (2002), questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem. Referem-se aos aspectos circunscritos na questão geradora elaborada pelo pesquisador, e que dizem respeito às categorias teóricas centrais do estudo e aos objetivos específicos.

<sup>5</sup> Segundo BAUER; JOVCHELOVITCH (2002), questões imanentes são temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração, trazidos pelo informante. Estas referem-se aos dados empíricos da pesquisa, ou seja, às falas das interlocutoras da pesquisa, trazendo os aspectos que elas mencionaram, utilizando sua própria linguagem.

### 3.3 A análise de conteúdo como técnica de análise dos dados

A técnica da análise de conteúdo foi empregada para sistematizar e analisar os dados produzidos. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, tendo como especificidade sua intenção de inferência (ou deduções lógicas), acrescido de outras características.

A análise dos dados foi realizada tendo como núcleos o objetivo geral e os objetivos específicos delimitados, a literatura que embasa o estudo, e indicando as inferências ou deduções lógicas. Consoante Bardin (1977), trata-se de um processo necessário no método da análise de conteúdo.

Para a realização da análise, procedeu-se a uma consecução de cinco etapas, propostas por Poirier; Raybaut; Valladon (1999), que propõem um “[...] instrumento que permita efetuar uma série de operações destinadas à interpretação de um *corpus* abundante, multiforme e recheado de informações.” (POIRIER; RAYBAUT; VALLADON, 1999, p. 107). A série de operações práticas passa pela construção de grelhas, permite a observação e a apresentação sintética e significativa do conteúdo.

O processo descrito no Quadro 1 é, na aceção de Poirier, Raybaut e Valladon (1999, p. 107), “[...] sempre um trabalho ingrato, longo, paciente, que requer, simultaneamente, um trabalho minucioso de análise e uma passagem delicada à síntese.”.

As idas e vindas às narrativas, aos objetivos e à fundamentação teórica da pesquisa foram uma constante nesse percurso. O Quadro 1 demonstra de um lado as indicações dos autores quanto às etapas da análise, e o que cada uma implica; de outro lado, a forma como ela foi desenvolvida nesse estudo.

#### Quadro 1 - Etapas da análise de conteúdo e seu desenvolvimento no estudo

Etapas da análise de conteúdo	Desenvolvimento no estudo
Pré-análise: classificação dos documentos e ordenamento do material, assinalando os pontos de referência materiais; a transcrição, de forma fidedigna, de preferência realizada pelo próprio pesquisador; a escuta atenta e leitura repetida.	Na ficha de cada interlocutora, foram anotadas algumas informações de referência, como o nome verdadeiro, o seu pseudônimo no estudo, a data e o local de realização da entrevista, bem como impressões sobre o entrevistado, dispondo, ainda, de um campo para observações, caso necessário.
Clarificação do <i>corpus</i> : consiste em fornecer uma visão global sobre um grupo de indivíduos, que inclui a elaboração de perfis biográficos, onde, a partir de uma leitura atenta, permita-se a localização dos temas e o seu reagrupamento de forma ordenada, em busca de enunciados-chave sintético.	Organizaram-se os perfis das interlocutoras da pesquisa, destacando: a faixa etária, se tem outras experiências formativas ou não e o sexo. Nas transcrições das entrevistas, grifaram-se trechos relativos às unidades de sentido, relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa, indicando, ao lado de cada grifo, um número referente a cada um deles.
Compreensão do <i>corpus</i> : levantamento da linguagem significante do <i>corpus</i> , ou seja, da terminologia própria da	As palavras significantes do <i>corpus</i> foram coloridas,

população ( <i>thesaurus</i> ); voltar ao texto e sublinhar os termos carregados de sentido. A repetição interessa porque indica que existe aí um universo particular do discurso.	atentando para a recorrência em que apareciam nas falas.
Organização do <i>corpus</i> : organização de grelhas de análise, onde se estabelece soma e relação entre as diferentes histórias do <i>corpus</i> , sendo uma análise horizontal, orientada em função da perspectiva teórica que determinou as orientações para a recolha de dados.	Retornou-se às narrativas em busca de palavras/trechos sublinhados para elaborar um plano de análise (Quadro2) constando os objetivos específicos da pesquisa e os aspectos identificados nas falas das interlocutoras, indicando a relação entre ambos, dando a base para proceder à fase seguinte, de onde emergiram as categorias e os indicadores de análise.
Organização categorial: retomar o <i>corpus</i> em seu conjunto e reparti-lo, segundo as diferentes categorias. Na prática, juntam-se a cada uma dessas categorias temáticas os fragmentos a ela relacionados.	Em um quadro, agregaram-se fragmentos relativos às categorias e, mais detalhadamente, aos indicadores de análise.

Fonte: Poirier; Raybaut; Valladon (1999).

O plano de análise em referência, na etapa de organização do *corpus*, permitiu relacionar os dados da pesquisa aos objetivos específicos que norteiam o estudo, como apresentado no quadro a seguir.

Das escutas e leituras repetidas e da consecução das etapas para a sistematização dos dados, emergiram eixos e indicadores de análise, os quais serão apresentados no capítulo IV, interpretados e analisados à luz do suporte teórico-empírico da pesquisa.

#### Quadro 2 - Plano de análise das entrevistas com as interlocutoras da pesquisa

Objetivos da pesquisa	Aspectos identificados nas narrativas das interlocutoras
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descrever a configuração do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular do curso de Pedagogia;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Decisão sobre a escolha profissional;</li> <li>▪ Aquisição de novos conhecimentos;</li> <li>▪ Vivência da realidade em sala de aula;</li> <li>▪ Aprendizagens no Estágio Supervisionado como referências de aprendizagens futuras;</li> <li>▪ Sensação de segurança quanto ao exercício da profissão;</li> <li>▪ Sugestão de ampliação da carga horária do Estágio Supervisionado;</li> <li>▪ Sugestão para revisão da Proposta Política Pedagógica do curso de Pedagogia.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ caracterizar o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes de professores em formação inicial em Pedagogia;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprendizagens docentes com professores experientes das escolas e com o professor da disciplina de Estágio Supervisionado;</li> <li>▪ Aprendizagens docentes a partir da vivência direta nos contextos profissionais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ identificar as aprendizagens docentes construídas por professores em formação inicial em Pedagogia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprendizagens docentes no papel de professora;</li> <li>▪ Aprender a partir da observação de modos de ser professor;</li> <li>▪ Situações que demarcam a constituição do ser professor;</li> <li>▪ Aprendizagem das características e dos princípios das práticas pedagógicas;</li> <li>▪ Aprender a planejar e realizar a prática pedagógica;</li> <li>▪ Aprender sobre a realidade dos contextos profissionais;</li> <li>▪ Compreensão do desgaste físico, emocional e intelectual do profissional docente.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

O processo de sistematização dos dados possibilitou conceber os relatos das interlocutoras da pesquisa, tanto de forma mais delimitada e situada, como a partir de uma

visão geral e contextualizada. Cada uma das etapas da análise do conteúdo propiciou o alargamento da compreensão acerca do objeto de estudo e do conteúdo das falas. A seguir, é apresentado o campo e os interlocutores da pesquisa.

### 3.4 Campo e interlocutores da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se no âmbito da UESPI, campus Clóvis Moura, que atende a uma grande demanda de alunos, o segundo localizado na cidade de Teresina-PI, somando-se ao campus Central Poeta Torquato Neto, o que o torna um considerável centro de formação em nível superior no Estado do Piauí, especificamente na capital. A figura a seguir mostra a imagem da fachada do campus Clóvis Moura, campo da pesquisa:

**Figura 1 - Campo da pesquisa - Campus Clóvis Moura (UESPI)**



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2016).

O campus em tela localiza-se na região sudeste de Teresina-PI, uma das mais populosas. Sua inauguração deu-se em 8 de março de 2002, com o nome campus Grande Dirceu e, posteriormente, campus região sudeste, por reivindicação dos moradores e visando a contemplar toda a grande área. Por força da Lei Estadual n. 451, de 24 de março de 2005, passou a denominar-se campus Clóvis Moura, como tributo e reconhecimento da sociedade piauiense à memória do homenageado.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Clóvis Moura tinha a capacidade de ser, simultaneamente, branco e negro, militante e intelectual, historiador e sociólogo, jornalista e cientista social. É de descendência nórdica com afro e, embora seus traços revelassem muito mais a sua cor branca, ele assumiu-se como negro. Participou ativamente de todas as iniciativas que buscavam alterar as condições desfavoráveis do negro na sociedade brasileira, tendo relevo o Movimento Negro Unificado (MNU), no início da década de 1980. Uma das lutas admiráveis de Clóvis Moura foi pela objetividade científica e para não trair seus compromissos políticos com a gente que ele elegeu como sendo a sua gente, sendo sua relevante contribuição o *Dicionário da escravidão negra no Brasil* (PEREIRA, 2004).

O campus Clóvis Moura oferta à comunidade oito cursos de graduação, sendo três bacharelados e cinco licenciaturas: administração, ciências contábeis, direito, geografia, história, matemática, letras/português e pedagogia, cada um com coordenação própria, sob a responsabilidade de um professor efetivo.

Além da importância dessa instituição na formação no Ensino Superior no Estado do Piauí, a sua delimitação como campo dessa pesquisa se justifica por nela ter se dado a formação em Licenciatura Plena em Pedagogia da pesquisadora.

Os interlocutores da pesquisa são alunos desse campus, mais especificamente dez licenciandos em Pedagogia, elencando-se como critérios de participação na pesquisa o fato de estarem realizando Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental e a adesão voluntária.

O currículo do curso de Pedagogia, na referida instituição, contempla três Estágios Supervisionados: um na Educação Infantil, outro no Ensino Fundamental e mais um na Gestão, seguindo essa sequência. Não obstante, focou-se nos dois primeiros, por tratarem, especificamente, de aprendizagens relacionadas à docência. O critério de estarem realizando Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental foi admitido por já terem vivenciado o estágio na Educação Infantil. Contou-se com a mediação e colaboração da professora da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, com o escopo de conversar com os licenciandos em Pedagogia, quando foi concedido um espaço em uma das aulas.

Foram apresentados à turma do oitavo bloco do curso de Pedagogia o tema, os objetivos, a metodologia e os aspectos gerais do estudo. Explicitaram-se os motivos pelos quais eles foram escolhidos, a fim de que, de posse dessas informações, e de forma voluntária, aceitassem participar, na qualidade de interlocutores. Em vista disso, procurou-se esclarecer a importância de suas falas/histórias/lembranças para o estudo do Estágio Supervisionado enquanto espaço de aprendizagens docentes. Nesse mesmo dia, apresentamos às professoras em formação inicial que aceitaram participar do estudo um questionário de perfil a que deveriam responder, permitindo que reuníssemos algumas informações (Quadro 3).

**Quadro 3 - Perfil das interlocutoras da pesquisa**

<b>Interlocutoras</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Outras experiências formativas</b>
Gru	35-40	1 Monitoria/ Núcleo de estudos/ Curso de Libras
Dora	25-30	Estágio extracurricular
Luluzinha	18-25	Estágio extracurricular
Lindinha	25-30	Estágio extracurricular/ 1 Monitoria/ PIBID/ Núcleo de Estudos/ Curso de Libras e Braile

Chapeuzinho Vermelho	18-25	Estágio extracurricular/ Núcleo de Estudos/ Curso de Libras e Braile
Wendy	25-30	Estágio extracurricular
Narizinho	18-25	Estágio extracurricular
Mayslla	35-40	Estágio extracurricular
Mônica	25-30	Estágio extracurricular
Tinker Bell	35-40	PIBID

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Destacam-se, no quadro, a faixa etária e outras experiências formativas das interlocutoras da pesquisa. O grupo era composto por dez mulheres, de três faixas etárias diferentes: uma correspondente a 18 a 25 anos, outra de 25 a 30, e mais uma entre 35 e 40 anos. Quanto aos pseudônimos, foi sugerida a escolha dentro da classe “personagens infantis”, devido à formação do pedagogo, que habilita para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e ainda por estarem as interlocutoras da pesquisa vivenciando o Estágio Supervisionado nessas etapas.

A faixa etária em que se vivencia uma formação em nível superior ou qualquer outro tipo de experiência de vida pode ser influenciada de forma relevante por experiências e aprendizagens anteriores. Apesar disso, as três faixas etárias das interlocutoras do estudo podem implicar modos e intensidades diferentes de encarar o momento de preparação para o exercício de uma profissão.

Para Larrosa (2002), a experiência é o que nos acontece e o seu saber tem a ver com a elaboração de sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. É um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.

Desse modo, “[...] se a experiência não é algo que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.” (LARROSA, 2002, p. 27). Assim, entre experiência e aprendizagem podem ser tecidas diferentes inter-relações, conforme a história particular de cada sujeito, ainda mais quanto ao seu momento de vida.

O fato de todas as interlocutoras do estudo serem do sexo feminino pode ser um indicativo das raízes históricas de uma feminização do magistério (PIMENTA, 2010). A referida autora, em referência ao período do ensino normal, em meados dos anos 1960, aludiu que a profissão de professor do ensino primário era, na verdade, uma ocupação, exercida por mulheres oriundas de segmentos economicamente favorecidos na sociedade, cuja

característica marcante era ser a extensão do lar, do papel de mãe e coerente com o de esposa “[...] era uma missão digna para as mulheres.” (PIMENTA, 2010, p. 29).

É perceptível uma presença preponderante de mulheres no curso de Pedagogia. Talvez porque a formação nessa área se volte à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ou haja uma compreensão ou uma cultura machista de que o trabalho nessa etapa seja mais adequado às mulheres, às mães.

Quanto às outras experiências formativas das interlocutoras da pesquisa, destaca-se o fato de que apenas duas delas não participaram de Estágio Extracurricular anterior ou concomitantemente<sup>7</sup> ao Estágio Supervisionado: Gru e Tinker Bell.

O Estágio Extracurricular é uma oportunidade importante de efetivar aprendizagens docentes, uma vez que o professor em formação inicial permanece na escola durante um período mais extenso, entre um e dois anos. Em alguns casos, assume a condução do trabalho pedagógico em uma turma; no papel de professor estabelece uma relação com a família; além de receber uma remuneração que possibilita se sentir mais efetivamente como integrante do quadro profissional docente da instituição.

Para as que realizaram Estágio Extracurricular anterior ao Estágio Supervisionado na Educação Infantil, este não foi o primeiro momento de vivência de situações docentes, nem de aproximação com os futuros contextos profissionais, mas uma oportunidade para ressignificar aprendizagens anteriores e construir novas, rever conhecimentos e certezas.

Quanto àquelas que realizaram o Estágio Extracurricular concomitantemente ao Estágio Supervisionado na Educação Infantil, este consistiu em um momento de confluência de experiências, uma vez que o Estágio Extracurricular tem suas particularidades, como já se ponderou, e dá a oportunidade de associar o apoio e a orientação do professor da disciplina de estágio, além da socialização com outros professores em formação inicial. Já para as que atuaram como auxiliares de turma no Estágio Extracurricular, o Estágio Supervisionado oportunizou a vivência do planejamento e da regência de classe.

A interlocutora Tinker Bell, que não experimentou Estágio Extracurricular, participou antes dele do PIBID. Para ela, o Estágio Supervisionado não foi seu primeiro momento de trabalho docente, nem de aproximação aos contextos profissionais, já que o PIBID inicia o futuro professor na área. Já a interlocutora Lindinha participou do Estágio Extracurricular e do PIBID.

---

<sup>7</sup> A resolução CNE/CP, de 2 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, no parágrafo único do artigo 1º salvaguarda que os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do Estágio Curricular Supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Compreende-se tais dados da seguinte forma: experiências formativas e de aprendizagem, como o estágio extracurricular e o PIBID, não minimizam a importância dos Estágios Supervisionados na formação inicial enquanto espaço de aprendizagens docentes. Isso porque parte-se do pressuposto de aprendizagem como processo, ou seja, que vai se efetivando ao longo da trajetória profissional, em diferentes tempos e espaços, onde cada experiência vai agregando, somando diferentes aprendizagens, ou pelo menos é uma possibilidade de se constituir em espaço/tempo de aprendizagem, levando em conta a forma como é encarado por cada um. Até porque cada um desses espaços traz suas particularidades e contribuições.

Ressalta-se, inclusive, que duas interlocutoras participaram de atividades de monitoria; três são integrantes do núcleo de estudos da própria instituição, o Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais (NEEPE); três fizeram curso de libras e uma em braille, o que demonstra o envolvimento delas em atividades formativas que a UESPI e outras instituições ofertam.

Nas narrativas das interlocutoras da pesquisa ficou evidenciada a importância e influência de outras experiências na aprendizagem docente, como será retratado no capítulo seguinte, em que serão apresentadas as análises dos dados.

## CAPÍTULO IV

### ESTÁGIO SUPERVISIONADO E APRENDIZAGENS DOCENTES: NARRATIVAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências [...]. Somos e continuamos sendo aprendizes de mestres e professores e professoras.

(FURLANETTO, 2009, p. 1114).

O aprender a profissão docente, a ser professor, é um processo que se dá ao longo da carreira, na vivência diária de seu exercício e durante a formação. Nesse sentido, são contínuos aprendizes não só os que estão em processo de formação inicial, mas, também, os que estão em início de carreira, bem como os que a exercem em longo prazo, considerando as especificidades do trabalho docente, pelo caráter singular das situações e práticas. Na formação inicial, o Estágio Supervisionado é o espaço de construção de novas aprendizagens docentes, e de reconstrução das já existentes.

Conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006), estão previstas disciplinas de Estágio Supervisionado: na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo contemplar ainda outras áreas específicas, conforme o projeto pedagógico da instituição. Em cada um, novos olhares, novas observações, novas aprendizagens.

Essa sistemática dá-se ao longo da carreira em diferentes ambientes profissionais, com específicas demandas, sujeitos do processo de aprendizagem, práticas pedagógicas, enfim. Na formação inicial, estar no ambiente escolar, no papel de aprendizes, gera a oportunidade de aprender sobre a gestão, as práticas pedagógicas, os diferentes sujeitos que compõem o ambiente escolar, o processo ensino-aprendizagem, o currículo, entre outros, aliados aos conhecimentos da teoria educacional científica em outras disciplinas.

Para Zabalza (2014), os licenciandos saem das aulas para se encontrarem com a realidade viva de um cenário profissional, e esse contato inicial com o mundo profissional abre as portas para outros múltiplos encontros, onde continuam aprendendo em contexto não acadêmico, ou seja, fora do centro de formação em nível superior, nas escolas.

Quanto às aprendizagens docentes construídas a partir desses encontros, possibilitados pelos Estágios Supervisionados, foram reveladas nas narrativas das professoras em formação inicial, interlocutoras do estudo, a quem se solicitou que falassem sobre as

aprendizagens docentes construídas no Estágio Supervisionado na formação inicial em Pedagogia, por meio de uma entrevista narrativa.

A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para o tratamento e a sistematização dos dados. Considerando o seu intuito, que é o de pôr em evidência as regularidades que constituem o fundo comum das respostas dos sujeitos (POIRIER; RAYBAUT; VALLADON, 1999), foram revelados os seguintes eixos de análise: o Estágio Supervisionado enquanto componente curricular do curso de Pedagogia; o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia; aprendizagens docentes de professores em formação inicial no Estágio Supervisionado, e seus indicadores de análise (Quadro 4).

**Quadro 4 - Eixos e indicadores de análise dos dados da entrevista com as interlocutoras da pesquisa**

Eixos	Indicadores de análise
O Estágio Supervisionado enquanto componente curricular do curso de Pedagogia.	Indicador 4.1.1: Contribuições do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular na formação em Pedagogia Indicador 4.1.2: Limites e possibilidades do Estágio Supervisionado no currículo do curso de Pedagogia
O Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia	Indicador 4.2.1: O Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes com professores experientes Indicador 4.2.2: O Estágio Supervisionado como espaço de vivência nos contextos profissionais
Aprendizagens docentes de professores em formação inicial no Estágio Supervisionado	Indicador 4.3.1: Aspectos demarcadores de aprendizagens docentes quanto ao ser professor Indicador 4.3.2: Aprendizagens docentes relativas a dimensões da prática pedagógica Indicador 4.3.3: Aprendizagens quanto às condições de trabalho docente

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A seguir, serão analisados os eixos e os indicadores que emergiram das narrativas das interlocutoras do estudo. O cuidado metodológico com a escuta e transcrição atenta das entrevistas se estendeu a esse processo.

#### 4.1 Eixo de análise 1: o Estágio Supervisionado enquanto componente curricular do curso de Pedagogia

A discussão empreendida nesse eixo de análise diz respeito à dimensão curricular do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia, que se configura por meio de disciplinas que proporcionam vivências profissionais em etapas de ensino relativas à habilitação do

pedagogo, mais detidamente às que se voltam ao exercício da docência, ou seja, a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Especificamente, serão debatidas as contribuições do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular na formação em Pedagogia, bem como seus limites e suas possibilidades, aspectos identificados nas falas das interlocutoras da pesquisa, os quais se definiram como indicadores de análise.

Para a análise desse eixo, utilizaram-se documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), o parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001) e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI, atentando mais especificamente para as orientações quanto às contribuições do Estágio Supervisionado para o processo formativo de professores e para a aprendizagem docente, bem como a carga horária a ele destinada.

No que se refere às contribuições do Estágio Supervisionado, as falas evidenciam que esse componente curricular possibilita uma checagem pessoal em relação à escolha profissional; adquirir novos conhecimentos a partir da realidade da sala de aula; que as aprendizagens construídas no Estágio Supervisionado serviram como base para aprendizagens futuras, sobretudo no início da carreira; e que possibilita uma sensação de segurança para o posterior exercício da profissão.

Por outro lado, duas interlocutoras: Lindinha e Tinker Bell, apontaram limitações e possibilidades do Estágio Supervisionado. Elas explanam seu posicionamento de que gostariam que a carga horária destinada a cada uma das três disciplinas de Estágio Supervisionado que compõem o currículo do curso de Pedagogia fossem ampliadas, demonstrando que é sempre oportuno refletir e avaliar a configuração não somente do Estágio Supervisionado, mas dos processos formativos docentes como um todo, sobretudo a partir do ponto de vista dos próprios sujeitos envolvidos, como os professores em formação inicial.

Na sequência, são apresentadas as falas das interlocutoras que se posicionam quanto às contribuições do Estágio Supervisionado, em diálogo com as orientações dos documentos que o regulam, bem como as inferências da pesquisadora.

#### 4.1.1 Contribuições do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular na formação em Pedagogia

O Estágio Supervisionado é componente do currículo das licenciaturas que colabora para a formação profissional e para o processo de tornar-se professor. Assim como as outras disciplinas, tem suas especificidades, sua configuração e suas contribuições para o processo

formativo. As falas destacadas nesse indicador são analisadas tomando por base as regulamentações que regem os Estágios Supervisionados, e que apontam para as contribuições que esse componente curricular pode suscitar na formação de professores.

Conforme expresso no Parecer CNE/CP n. 28/2001 (BRASIL, 2001), o Estágio Curricular Supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades do trabalho acadêmico, e é uma das condições para a obtenção da licença para o exercício da docência.

O referido documento indica que o Estágio Curricular Supervisionado pretende oferecer ao licenciando um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar.

Quanto a ser um momento para verificar, em si e no outro, a realização de competências exigidas na prática profissional e dos licenciandos, especialmente quanto à regência, trata-se de uma das principais especificidades e contribuições do Estágio Supervisionado, ainda mais quando o professor em formação inicial não tem experiência docente, nem outras vivências relevantes de regência e participação em processos de ensino-aprendizagem, como é o caso da interlocutora Gru, que relatou:

Eu acho que ele [o estágio] é fundamental na vida do aluno para ele realmente dizer se é o que ele quer na vida dele. Eu acho que não teria sentido fazer um curso universitário se não tivesse o estágio, porque é no estágio que você observa se realmente aquele curso lhe realiza como pessoa, se é o que você vai querer para sua vida. (Interlocutora Gru)

Para Gru, o Estágio Supervisionado foi um momento de checagem pessoal em relação à profissão para a qual está se formando, influenciando na decisão de prosseguir no exercício profissional docente. Zabalza (2014) ressalta como uma das contribuições importantes do estágio a de permitir aos estudantes fazerem uma observação sobre seus pontos fortes e fracos em relação às atividades profissionais às quais pretendem se incorporar.

As vivências que os professores em formação inicial terão nos Estágios Supervisionados poderão influenciar a forma como será encarado o início da carreira, que é um momento importante e decisivo da trajetória profissional, em alguns casos com a confirmação da escolha profissional; em outros, um conflito ou mesmo a desistência. O Estágio Supervisionado é momento oportuno para contrapor as concepções, a personalidade e

as inclinações profissionais, com a vivência de situações específicas da profissão e a construção de aprendizagens docentes nos contextos profissionais. Assim, “[...] numa perspectiva de ritual de passagem, esperamos que essa caminhada pelas atividades de estágio se constitua em possibilidade de reafirmação da escolha por essa profissão.” (LIMA; PIMENTA, 2012, p. 100).

Nóvoa (1992) fala da urgência para reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo que os professores se apropriem de seus processos de formação e lhes dê um sentido no quadro de suas histórias de vida. A interlocutora Gru, além de relacionar a escolha pessoal e profissional que se reafirma ou não no Estágio Supervisionado, no contexto de vida do formando, destaca outra contribuição: “A maior conquista que eu tive, que eu considero do estágio, além disso tudo, foi o meu esposo, que ele não estudava, aí eu consegui colocar ele [na Educação de Jovens e Adultos], agora mesmo a gente estava indo fazer a matrícula” (Interlocutora Gru).

Se o Estágio Supervisionado possibilitar ao professor em formação inicial essa atribuição de sentido às experiências vividas no contexto da sua vida, já terá promovido uma importante contribuição, ao superar a perspectiva burocrática e pragmática sob a qual muitos estágios se realizam. A fala acima mostra a dimensão interventiva de que o Estágio Supervisionado pode se revestir, da própria educação.

Por ter realizado o Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>8</sup>, no mesmo bairro em que reside e no qual trabalha como agente de saúde, além de ter se mostrado uma incentivadora dos alunos dessa modalidade de educação, conseguiu motivar também seu esposo, que voltou a estudar, fato considerado pela interlocutora como a maior conquista obtida no estágio.

Afora a contribuição de possibilitar uma checagem em relação à escolha profissional, destaca-se o constante no artigo 8, inciso IV, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006), que trata do estágio curricular a ser realizado ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares. Foi exatamente em relação a essa assecuração de experiência de exercício profissional que algumas interlocutoras da pesquisa se referiram, evidenciando a contribuição do Estágio

---

<sup>8</sup> Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Educação de Jovens e Adultos será destinada à aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

Supervisionado no sentido de que as aprendizagens construídas nesse espaço servirão de base para aprendizagens futuras, como explanado nas falas a seguir:

O que estar contribuindo para mim no Estágio Supervisionado é que a partir desse estágio a gente adquirindo novos conhecimentos, vai vendo a realidade de dentro da sala de aula, para gente poder ter uma noção, quando terminar o curso não ficar muito perdida. (Interlocutora Chapeuzinho Vermelho)

São experiências boas, que, com certeza, vou utilizar posteriormente quando estiver atuando na minha profissão. (Interlocutora Lindinha)

Foi muito enriquecedor para minha formação futuramente [...]. Para mim, foi uma experiência muito boa. O que me engrandece como profissional futuramente vai ser essa experiência. (Interlocutora Mônica)

As assertivas de Chapeuzinho Vermelho, Lindinha e Mônica expressam suas convicções de que as vivências no Estágio Supervisionado serão aproveitadas no futuro exercício docente.

A interlocutora Chapeuzinho Vermelho inferiu que o estágio lhe possibilitou uma noção a respeito do cotidiano da escola, do trabalho docente, das práticas pedagógicas, enfim, do contexto profissional. O fato de o Estágio Supervisionado possibilitar uma “noção” e não a experiência em si, diz respeito às suas limitações enquanto componente curricular, até porque a formação inicial e o estágio não substituem o efetivo e cotidiano exercício docente, necessário e constituinte do processo de tornar-se professor, e da construção de saberes teórico-práticos.

Complementando essa compreensão, ressalta-se o que retrata o parecer CNE/CP n. 28/2001 (BRASIL, 2001), quanto a ser o Estágio Supervisionado o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que se tornará autônomo e concreto quando da profissionalização do estagiário.

Portanto, essa “noção” de que fala Chapeuzinho Vermelho refere-se ao atendimento da regulamentação acima referida, considerando as limitações do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular, que proporciona uma iniciação importante, mas que a autonomia profissional será concretizada a partir da experiência substantiva e concreta no efetivo exercício profissional, tendo por base aprendizagens de fontes e lugares diversos, sobretudo as que são construídas no Estágio Supervisionado.

As interlocutoras Lindinha e Mônica reiteram a contribuição do Estágio Supervisionado para o futuro exercício docente, evidenciando que esse componente curricular pode representar momento relevante de iniciação profissional, fornecendo uma base para

aprendizagens futuras, colaborando para que os professores em formação inicial se sintam mais seguros, como cunhado nas falas a seguir:

Agora que eu vou terminar meu estágio eu me sinto preparada para ir para uma sala de aula. (Interlocutora Luluzinha)

Agora se tiver um estágio no Ensino Superior, eu vou ficar com medo, mas eu vou ficar um pouco mais segura. (Interlocutora Narizinho)

De modo particular, para essas duas interlocutoras, os Estágios Supervisionados representaram um momento de readaptação circunstancial e superação, respectivamente. Luluzinha – devido à ausência da professora titular, que foi aprovada em outro concurso (esse fato será melhor aprofundado no eixo de análise 3) – teve de assumir a condução do trabalho pedagógico na turma. Já Narizinho teve de superar o medo que sentiu, tanto na expectativa antes da ida às escolas como durante a realização das atividades.

No caso de Luluzinha, o fato de ter estado no papel de docente da turma, enfrentando situações-problemas que fazem parte do cotidiano da profissão; e no caso de Narizinho, o enfrentamento do medo e a possibilidade de ressignificar suas expectativas e concepções colaboraram para a sensação de segurança que mencionaram, efetivando uma aprendizagem em *locus*, onde assumiram uma postura mais ativa em seu processo formativo.

Quanto aos dois casos, associa-se a compreensão de Zabalza (2014), quando fala que aquelas práticas em que os alunos vão progredindo em seu nível de responsabilidade, nas quais pouco a pouco vão assumindo compromissos relevantes para o funcionamento da organização em que se integram, são as mais interessantes e que acabam produzindo maior maturidade nos estudantes. As interlocutoras Luluzinha e Narizinho, através do enfrentamento das situações postas, da assunção de responsabilidades e compromissos nos contextos profissionais, puderam ter a sensação de segurança quanto ao exercício da profissão.

As contribuições do Estágio Supervisionado, aclaradas a partir de documentos que o orientam, como o CNE/CP n. 28/2001 (BRASIL, 2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006), especificamente quanto a ser uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades do trabalho acadêmico; quanto a ser um momento para verificar a realização das competências exigidas na prática profissional; bem como garantia de experiência de exercício profissional, puderam ser alcançados.

Nas falas das interlocutoras, foi explanado que as vivências e aprendizagens construídas no estágio servirão de referência para vivências e aprendizagens futuras,

permitindo sentirem-se mais seguras, e uma delas mencionou a possibilidade de fazer uma checagem pessoal e profissional a despeito da escolha pela docência.

No próximo indicador, são analisados os limites e possibilidades do Estágio Supervisionado no currículo do curso de Pedagogia, apontados por duas interlocutoras da pesquisa, onde se faz a descrição da configuração desse componente curricular na formação em Pedagogia, tomando por base alguns documentos, dentre eles o Projeto Político e Pedagógico do curso na UESPI, campo da pesquisa.

#### 4.1.2 Limites e possibilidades do Estágio Supervisionado no currículo do curso de Pedagogia

Para além das contribuições do Estágio Supervisionado, as interlocutoras Lindinha e Tinker Bell apontaram limites e possibilidades de sua configuração enquanto componente curricular. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006), inciso II, artigo 7, prevê 300h a serem dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e conforme o projeto pedagógico da instituição, podem ser contempladas outras áreas específicas, entre elas:

- Disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal;
- Educação profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- Educação de Jovens e Adultos;
- Participação em atividades de gestão de processos educativos, no planejamento, na implementação, na coordenação, no acompanhamento e na avaliação de atividades e projetos educativos;
- Em reuniões de formação pedagógica.

A prioridade em relação à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental diz respeito à formação profissional do pedagogo, que atuará de modo prioritário e majoritário nessas etapas. Nesse sentido, justifica-se a primazia de Estágios Supervisionados nos dois níveis, consideradas as especificidades que o trabalho em ambas comporta.

Com relação à configuração do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI, teve-se como referência o seu Projeto Político Pedagógico, que se organiza com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

O Estágio Supervisionado, no curso de Pedagogia da UESPI, apresenta-se da seguinte maneira: é realizado a partir da segunda metade do curso e é composto por três disciplinas de 150h, denominadas: Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, no sétimo bloco do curso; Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental, no oitavo bloco; e o Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar, no nono bloco.

Nas disciplinas de Estágio Supervisionado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a carga horária é aproveitada da seguinte forma: 20h para a fundamentação teórica; 20h para a sistematização das atividades de co-regência; 10h para o planejamento; 80h para o efetivo exercício do magistério; e 20h para a socialização.

Dessa forma, contempla aspectos fundamentais para a construção de aprendizagens docentes no e a partir do Estágio Supervisionado, ressaltando, especialmente, a importância do bom aproveitamento do período destinado à fundamentação teórica, por anteceder a ida às escolas, bem como a socialização, quando do término das atividades, podendo ser um momento fértil do processo de aprendizagem, por meio do compartilhamento de experiências e reflexão conjunta.

No entanto, as interlocutoras Lindinha e Tinker Bell apontaram limites em relação à configuração do Estágio Supervisionado, que dizem respeito a questões históricas da formação de professores, como a teoria e prática no currículo, com relação à prevalência de um entendimento de que são momentos distintos e separados. Deve-se atentar para os contornos específicos na área da Pedagogia, com as dicotomias que se fazem presentes na história do curso, em relação ao profissional que deve formar.<sup>9</sup>

Eu gostaria que fosse mais tempo, porque tem como você aprender toda a rotina da escola. (Interlocutora Lindinha)

Eu acredito que o currículo deveria ser alterado, por exemplo, o estágio deveria ser bem antes, não no oitavo período, nem no sétimo, porque o infantil é no sétimo, no oitavo é o fundamental e o último é o de gestão. Então eu acho que o estágio ele deveria ser um pouquinho antes, porque se eu tenho conhecimento que o processo de ensino é um processo longo, então como é que eu vou participar de todo um processo de alfabetização de uma criança se eu começo em abril, que as aulas já começaram em maio, eu junho eu tenho que terminar, então assim, eu não fecho aquele ciclo, você vê só um pedacinho, você não começa. Então para mim o estágio eu tenho que começar no início do ano, terminar no final do ano, se possível, você vai ter que acompanhar outra turma [...] a educação para questão de

<sup>9</sup> O curso de Pedagogia sempre enfrentou uma luta histórica. Desde o primeiro decreto-lei que regulamentou seu funcionamento e estrutura, em 1939, estão presentes as dicotomias: professor *versus* especialista, bacharelado *versus* licenciatura, técnico em educação *versus* educador. A disciplina Prática de Ensino e Estágios Supervisionados, no contexto do curso de Pedagogia, sofreu sempre dos mesmos males resultantes das indefinições em relação à identidade do curso e do profissional que pretendia formar. Estruturado de modo a privilegiar a formação de especialistas, preparava seus profissionais para o exercício de funções pedagógicas na escola de educação básica e não para o trabalho pedagógico e para a docência. Essa direção dada ao curso refletia-se de várias formas no trabalho dos alunos na prática de ensino e nos estágios (FREITAS, 1996).

alfabetização, para questão de processo de aprendizagem deveria ser mudado o currículo, ou ele botaria mais no começo do curso, ou ele botaria o período do curso inteiro [...] eu não acho que um currículo, seis meses num período, seis meses no outro e o último em gestão seja algo realmente efetivo para educação. (Interlocutora Tinker Bell)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP n. 1/2002 (BRASIL, 2002), que trata da duração dos cursos de formação de professores em nível superior, destaca, no artigo 12:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Pela orientação do documento, a prática percorre todo o curso, por meio de diferentes disciplinas e não somente no estágio, até porque todas os componentes curriculares possuem dimensão teórico-prática. A resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) preserva que deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

No entanto, Tinker Bell propôs uma alteração no currículo: em vez de se realizar cada um dos Estágios Supervisionados em um semestre letivo, que ele se estendesse durante um ano, assegurando uma compreensão mais ampla e real do processo de ensino e aprendizagem. Ela afirmou que a carga horária a que é destinado cada estágio é insuficiente, e que, dessa forma, não firma como algo efetivo para a educação.

Ao se posicionar na defesa do aumento de carga horária do Estágio Supervisionado, assim como a interlocutora Lindinha, reafirma a importância dele, não mencionando outras disciplinas de caráter prático, porventura contempladas no currículo. Assim, fica patente que a disciplina por meio da qual os professores em formação inicial têm a expectativa de possibilitar uma aproximação aos contextos profissionais, de vivenciar o trabalho docente, de aprender na prática, é o Estágio Supervisionado.

De qualquer modo, considerar a importância da articulação no currículo de disciplinas teóricas e práticas, prevendo a inclusão da prática desde a primeira metade do curso, como acontece atualmente no curso de Pedagogia é, sem dúvida, um passo importante para a revisão de processos formativos docentes, os quais estiveram carentes de prática durante muito tempo, reservada apenas ao Estágio Supervisionado, no final do curso.

Esse aspecto é enfatizado no artigo 13 do mesmo documento, que salvaguarda que em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, sob uma perspectiva interdisciplinar. Direciona, em seu parágrafo 1º, que “§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.”.

O posicionamento de Tinker Bell leva a questionar a normativa apresentada acima, quanto ao modo como se efetiva a atuação em situações contextualizadas, procedendo ao registro de observações e à resolução de situações-problema, uma vez que os professores em formação inicial se inserem nas escolas e nas salas de aula quando o processo de ensino e aprendizagem já se iniciou, e finalizam seus estágios quando ele ainda está em curso.

É necessário refletir sobre a orientação constante nas diretrizes em relação à realidade concreta, principalmente acerca da possibilidade de contextualizar as situações de forma satisfatória e ampla, pois a participação do sujeito é parcial, ou seja, os estagiários iniciam suas atividades nas escolas e nas salas de aula durante um tempo reduzido em relação ao processo de ensino-aprendizagem e ao calendário escolar anual.

Da mesma forma, no que concerne, especificamente, ao curso de Pedagogia, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o parágrafo único, do artigo 3º, trata daquilo que é central para a formação do licenciando em Pedagogia, e ressalta, no inciso 1º, o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania.

Nesse sentido, é conveniente pensar até que ponto o currículo de formação tem possibilitado, efetivamente, o conhecimento e a compreensão da escola como organização complexa, situada histórica, política, cultural e economicamente, por meio de suas disciplinas práticas, como o Estágio Supervisionado.

A asserção de Tinker Bell é incisiva, e o desejo de Lindinha é explícito, e ambos levam a considerar a importância de refletir e avaliar a configuração do Estágio Supervisionado, de forma a se firmar, ainda de modo mais efetivo, como espaço de aprendizagens docentes, caucionando a compreensão da dinâmica e complexidade atinente aos contextos profissionais, aspecto que pode ser favorecido ou não pela forma como o estágio se estrutura e se concretiza na formação do licenciando.

De qualquer modo, a participação de Tinker Bell, apesar de delinear limites de configuração do Estágio Supervisionado, mostrou a sua compreensão acerca da constituição

do processo ensino-aprendizagem e do currículo, e uma visão mais ampla de seu processo formativo, assumindo uma postura crítica, a partir da qual apontou algumas possibilidades. Nessa esfera, o Estágio Supervisionado já suscitou uma importante contribuição, isso porque “[...] quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo.” (LIMA; PIMENTA, 2012, p. 105).

Quanto à fala de Tinker Bell, é possível relacioná-la com a fala de Chapeuzinho vermelho, apresentada no indicador de análise anterior, quando ela diz que o Estágio Supervisionado possibilita uma noção do trabalho docente nos contextos profissionais, de modo que é oportuno fazer o seguinte questionamento: será se essa noção de que fala a interlocutora Chapeuzinho vermelho não diz respeito à organização do currículo do curso de Pedagogia, que possibilita a vivência de três Estágios Supervisionados, cada um em um semestre, desse modo dificultando uma visão ampla do processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve nas escolas?

De fato, essa é uma reflexão pertinente na discussão desse importante componente curricular. Apesar de o licenciando em Pedagogia ter a oportunidade de vivenciar a prática nas três etapas de ensino para as quais se direciona a habilitação do pedagogo, o fato de que os professores em formação inicial acompanham apenas uma parte do processo de ensino e aprendizagem que se organiza de forma anual, pode dificultar uma visão mais ampla e contextualizada.

Na sequência, vem a análise do segundo eixo, que trata daquilo que foi apreendido nas falas das interlocutoras da pesquisa para caracterizar o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia.

#### 4.2 Eixo de análise 2: o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia

Esse eixo de análise relaciona-se ao objetivo específico dessa pesquisa, qual seja caracterizar o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes de professores em formação inicial em Pedagogia. Para tanto, empregam-se as falas de interlocutoras que colaboraram para o alcance desse propósito.

De acordo com o Dicionário Aurélio, “caracterizar” significa: pôr em evidência o caráter de; distinguir-se (FERREIRA, 2001, p. 130). A partir dessa definição, e do conhecimento teórico e empírico, o Estágio Supervisionado caracteriza-se como espaço de

aprendizagens docentes por ser possível ao professor em formação inicial perceber nele os tópicos abaixo, que se referem à achados teóricos a despeito do objeto de estudo:

- O caráter indissociável da teoria e prática, e identificar as teorias que subjazem as práticas pedagógicas observadas e vivenciadas, com a orientação de professores experientes;
- A possibilidade de vivenciar situações cotidianas do trabalho docente, como o planejamento, a condução de uma aula, a resolução de situações problemáticas;
- Oportunidade de dialogar e realizar atividades em parceria com professores e outros profissionais da escola;
- A observação e conhecimento da dinâmica, da complexidade e do movimento das instituições profissionais docentes e, a partir desses e outros aspectos, construir e reconstruir aprendizagens docentes.

Zabalza (2014), ao julgar o estágio como uma situação de aprendizagem, especifica alguns pontos importantes para que ele assim se assuma: a concepção de aprendizagem que subjaz ao projeto de estágio e a seu desenvolvimento; o aprender a partir da experiência; a organização interna do processo de estágio oferecido aos estudantes; os tipos de atividades e/ou compromissos solicitados ou encomendados; o tipo de supervisão que se estabelece; o vigor e a profundidade da experiência em relação ao perfil profissional.

Os itens especificados pelo autor remetem para o que foi abordado no eixo de análise 1, ou seja, para a configuração do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da UESPI que, ao reservar uma carga horária de 20 horas para a fundamentação teórica, com o professor supervisor da disciplina; e 20 horas para a sistematização de atividades de co-regência, que inclui a observação da escola e da sala de aula em que realizará as atividades, encaminha para uma aprendizagem com professores experientes, tanto observando, quanto com eles estabelecendo diálogo e parceria.

Ao determinar dez horas para o planejamento, e 80 para o efetivo exercício do magistério, enfoca uma aprendizagem a partir da vivência concreta nos contextos profissionais. Nesse sentido, deve-se atentar para aspectos identificados nas narrativas das interlocutoras da pesquisa: a aprendizagem com professores experientes e o estágio como espaço de vivência nos contextos profissionais, os quais são analisados a seguir, podem ser influência da própria configuração do Estágio Supervisionado.

#### 4.2.1 O Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes com professores experientes

Um dos aspectos que colaboram para a caracterização do Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes é a possibilidade de o professor em formação inicial construir e reconstruir aprendizagens com professores experientes, seja dialogando ou a partir da observação de suas práticas. Nessa pesquisa, compreende-se como professores experientes aqueles que acompanham os estagiários durante a realização das atividades na sala de aula e na escola; bem como os docentes das disciplinas de Estágio Supervisionado na instituição de Educação Superior.

Em muitos casos, a pouca experiência de professores em formação inicial, a sua identidade profissional em início de construção e a falta de um arcabouço de saberes teórico-práticos consistente, podem dificultar uma compreensão satisfatória quanto aos modos de agir em diversas situações do cotidiano da profissão, tornando requisito fundamental e ideal nos Estágios Supervisionados o papel exercido pelos supervisores, tanto no âmbito da instituição de Ensino Superior quanto das escolas.

No que concerne às orientações legais, o parecer CNE/CP n. 28/2001 (BRASIL, 2001) explicita que o Estágio Curricular Supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário, daí se chamar “Estágio Curricular Supervisionado”.

A supervisão e o acompanhamento também se dão pelo professor da disciplina de estágio, aspecto asseverado pela lei n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008), artigo 3º, parágrafo 1º: “[...] o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente.”.

Os professores experientes das escolas exercem papel preponderante na construção de aprendizagens docentes de professores em formação inicial, tornando-se referências, a partir da observação de suas práticas, como se observa nas falas das interlocutoras Chapeuzinho Vermelho e Wendy; na troca de experiência e aprendizagem mútua, como explicita a fala de Gru; bem como na autonomia e confiança dispendida pela professora supervisora à Dora, como demonstrado nos fragmentos a seguir:

Eu passei uma semana observando a prática da professora, como ela dava aula, a maneira que ela ensinava os alunos, e na semana seguinte a gente já foi alternando, eu fui ministrando algumas aulas, de acordo com o que eu achava importante, a minha metodologia, o que eu aprendi com ela. (Interlocutora Chapeuzinho Vermelho)

E aí eu aprendi tanto com minhas professoras em sala de aula, como observando também, coisa que eu faço muito é observar. (Interlocutora Wendy)

Os professores foram maravilhosos. Tem suas falhas, eu também tenho as minhas. E eu aprendi muito com eles [...] a minha professora falava sempre - hoje mesmo eu vi ela - ela disse que aprendeu muito comigo, eu digo: “oh, que bom!” (risos). Eu disse: “que bom, professora, porque eu também aprendi muito com a senhora, muito, muito”. (Interlocutora Gru)

Mas a titular ela me deixava bem assim [...] à vontade. Ela gostava de pegar minhas ideias, o que eu trazia – levava para ela no caso – ela aproveitava, e eu pude aprender muito. (Interlocutora Dora)

Quanto à observação empreendida por Chapeuzinho e Wendy, importa retomar as concepções de estágio, a que tem a prática como imitação de modelos e a que tem a prática como instrumentalização técnica (LIMA; PIMENTA, 2012).

Na que tem a prática como imitação de modelos, a formação e o estágio dão-se pela observação e tentativa de reprodução de uma prática modelar, não valorizando a formação intelectual porque não procede a uma análise crítica fundamentada. Na concepção de prática como instrumentalização técnica, o estágio fica reduzido à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades.

Essas formas de aprender não devem ser desconsideradas, pois até certo ponto e em determinado momento, oferecem parâmetros para a aprendizagem docente, inclusive a própria configuração do Estágio Supervisionado inclui a observação da escola e, especificamente, da prática pedagógica do professor na sala de aula em que se realizarão as atividades, considerando a importância de ter essa referência no processo de aprendizagem.

No entanto, a formação e os Estágios Supervisionados circunscritos apenas a esses moldes, de imitação de modelos e aquisição de técnicas, apresentam limitações, pois reduzem o trabalho do professor a uma atividade pragmática, acrítica e mecânica, não coadjuvando para a formação de um intelectual crítico, reflexivo e autônomo.

De modo mais explícito, a fala de Chapeuzinho Vermelho mostrou a presença dessas concepções de Estágio Supervisionado, quando afirmou que passou uma semana observando a prática da professora, como a aula era ministrada, a maneira como os alunos eram orientados, e que, quando assumiu a gestão da aula, tomou por base o que observou, porém, discriminando o que considerava importante e oportuno para si.

A postura adotada pela interlocutora manifesta que o estágio não se reduz apenas à imitação de modelos e aquisição de técnicas, mas possibilita uma reflexão pessoal, apesar de não se ter como ponderar, nos limites desse estudo, em que nível essa reflexão se deu, nesse caso.

Daí se pode depreender que, independentemente de o professor em formação inicial intencionar de modo mais explícito reproduzir modelos e técnicas, ou quando os toma por base, reconstruindo-os e ressignificando-os, trata-se de uma decisão política tomada no processo de aprendizagem.

Assim, a observação de práticas modelares e das técnicas empregadas em sala de aula, e mesmo a tentativa de reprodução delas, fazem parte do “[...] caráter de construção do conhecimento profissional [...]”, e a “[...] construção pessoal desse tipo de conhecimento [...].” (MIZUKAMI, 2002, p. 48), até que se atinjam níveis mais relevantes de autonomia e consciência profissional.

O que importa é que os professores em formação inicial nos Estágios Supervisionados tenham consciência de que as práticas pedagógicas são situadas, contextualizadas, intencionais e desenvolvidas a partir de diversas influências, de forma que não se referenciem de forma acrítica e meramente reprodutiva, e cada professor tenha a sua identidade, sua trajetória pessoal e profissional.

A fala de Gru consolida a concepção de que os Estágios Supervisionados se caracterizam como espaços de aprendizagens docentes, não somente para professores em formação inicial, mas também para outros sujeitos envolvidos, em especial professores experientes.

Maciel (2015, p. 16) discursa sobre a ação formativa do Estágio Supervisionado, na condição de espaço fecundo de aprendizagens para o professor em formação, considerando-os como os que se consideram inacabados e dispostos a continuar sua trilha formativa. “O estágio, sob esse ponto de vista, se configura em possibilidade de formação a todos que o vivenciam: licenciandos e licenciados.”

Nesse sentido, a professora supervisora que acompanhou o estágio de Gru na escola também se colocou no papel de aprendiz, pois “[...] em sua relação com o estagiário, pôde refletir sobre sua prática, resgatar aspectos de sua própria formação inicial, contatar atualizações metodológicas e teóricas, fazendo do estágio seu próprio campo de formação permanente.” (MACIEL, 2015, p. 16-17).

A aprendizagem docente é contínua, e acontece de maneira proveitosa a partir da troca de experiências, no aprender com o outro, mesmo quando este dispõe de menos experiência, o que não quer dizer que não tem nada para ensinar, para contribuir. É sempre tempo, lugar e oportunidade para se aprender, reconstruir e ressignificar o que se sabe.

O envolvimento que Gru mostrou ter dispendido em sua vivência no Estágio Supervisionado a fez refletir e ter sensibilidade para reconhecer os limites ou as lacunas

formativas dos professores da escola, assim como os seus. Isso fez com ela aprendesse com profissionais experientes, e também ensinou a eles, deixando na escola e, sem dúvida, nos alunos e na professora, a sua marca.

No caso da interlocutora Dora, pode ser destacada a autonomia concedida pela professora supervisora, bem como a parceria de ambas na condução do trabalho pedagógico. Nesse caso, ainda pode acontecer uma aprendizagem mútua: a professora supervisora, ao colaborar com o processo de aprendizagem docente da professora em formação inicial, pode com ela aprender.

Afora a contribuição de professores experientes das escolas, há o importante papel de dos professores das disciplinas de Estágio Supervisionado da instituição de formação superior, que foi relatado pelas interlocutoras Luluzinha, Narizinho e Tinker Bell, conforme se nota nas falas a seguir:

Eu conversava muito com as outras professoras. Elas sempre me apoiavam [...] e aí quando eu vinha aqui para universidade a noite, eu sempre conversava com minhas professoras: “Professora, estar acontecendo isso, isso, isso na turma que eu estou. Tem um aluno que ele estar passando por problema tal, eu não consigo fazer certas atividades com ele”. E aí a professora me indicava: “Lê esse texto aqui que vai ser bom para ti. A aula hoje vai ser importante”. (Interlocutora Luluzinha)

Eu senti muita dificuldade, aí eu fui falar com a professora: “Professora, eu não vou conseguir planejar, eu estou com muita dificuldade”. Aí a professora disse: “Não, você vai conseguir”. Aí me deu umas dicas [...]. (Interlocutora Narizinho)

Não deixou aquém o que os professores falavam [...] o que eles vivenciavam com a gente dentro de sala de aula, que eles diziam assim: na escola você vai encontrar uma escola com problemas, relacionada à área da família, área do docente, área da estrutura, e em nenhum momento eu senti diferente do que eles disseram [...] tudo que eles diziam que a gente ia encontrar, a gente realmente encontrou, então eu achei positivo com relação ao professor [...]. (Interlocutora Tinker Bell)

Luluzinha relatou que o diálogo com a professora da disciplina de estágio a ajudou na resolução de situações problemáticas que aconteceram em sua vivência no estágio e que são comuns na cotidianidade da prática docente e pedagógica. Para Narizinho, a orientação e o diálogo foram importantes, ainda mais em um momento de dificuldade sentida por ela na atividade de planejamento de aula.

Conforme Tinker Bell, a contribuição do professor da disciplina de estágio em seu processo de aprendizagem docente se fez notar nos esclarecimentos feitos antes da ida às escolas, quanto ao contexto delas, a despeito de uma realidade difícil, no que concerne a diversos aspectos.

Nas disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da UESPI são dispendidas 20 horas para fundamentação teórica. Nesse espaço, além de um embasamento

referente aos objetivos, à configuração e à importância dos estágios na formação, faz-se necessário que o professor da disciplina informe e promova uma discussão acerca da realidade com a qual irão se defrontar os professores em formação inicial.

Esse posicionamento evita que haja o chamado choque com a realidade, o que pode fazer com que os docentes assumam uma das posturas descritas por Guarnieri (2005):

- a primeira é que, ao se deparar com a situação real em que se dá a prática pedagógica, o professor iniciante pode abandonar ou rejeitar os conhecimentos teórico-acadêmicos que recebeu em sua formação, porque não consegue aplicá-los em sua prática, adotando uma postura mais pragmática e contribuindo para a adesão integral à cultura existente na escola;
- a segunda implicação seria a de que esse professor talvez tenha uma concepção teórica mais ou menos definida e tente transportá-la de forma direta e imediata à sua prática. No que se refere à prática pedagógica já existente na escola, ele pode julgá-la inadequada e ultrapassada, não sabendo, contudo, enfrentar os problemas existentes de maneira coerente com sua concepção teórica, acabando por adotar formas de agir usualmente empregadas;
- a terceira implicação seria de que o professor, ao mesmo tempo em que questiona a prática docente e a cultura escolar, também detecta aspectos positivos que podem passar a constituir parâmetros para que ele perceba os limites, os problemas de sua própria prática, bem como os das concepções teóricas que talvez já tenha definido.

A autora discorre sobre professores iniciantes, já formados, no entanto, essas implicações também podem acontecer com aqueles que estão em formação inicial nos estágios, especialmente porque estão em processo formativo, podendo realizar de modo ainda mais profícuo o diálogo e a reflexão entre os conhecimentos teórico-acadêmicos e a prática. Até porque o Estágio Supervisionado é um momento de iniciação profissional.

Quando o posicionamento do professor da disciplina de estágio é concernente ao que foi retratado pela interlocutora Tinker Bell, dentre as implicações apontadas por Guarnieri (2005), a mais provável é a terceira, uma vez que ao ir à escola sabendo do que efetivamente pode encontrar, inclusive problemas diversos e complexos. Nesses casos, o professor em formação inicial pode, ao invés de adotar uma postura de rejeição, espanto e insegurança, desenvolver uma aprendizagem mais consciente e autônoma, constatando as limitações, mas percebendo aspectos positivos e revisitando suas concepções teóricas.

Importa assinalar o disposto por Lima e Pimenta (2012), ao tratarem de uma conotação negativa e autoritária de que se reveste o termo “supervisão”, herdada da pedagogia tecnicista. No entanto, nota-se um movimento de busca por um termo que expresse o novo conceito de atividade supervisora.

Assim, o estágio, conforme o professor, se caracterizaria mais como uma interação do que como simples intervenção, abrindo-se a possibilidade de uma ação entre a universidade e a escola, na qual professores-alunos e professor de estágio também atualizam seus conhecimentos acerca da profissão docente (LIMA; PIMENTA, 2012, p. 115).

Examinando as recorrentes críticas em referência às atividades supervisivas que se dão de modo insatisfatório, a passagem de Lima e Pimenta (2012) e as falas das interlocutoras enobrecem a relevância do papel exercido pelos supervisores de ambas as instituições, e mostram que as experiências têm descortinado uma mudança positiva no modo como essa supervisão tem se dado, apesar das limitações que ainda há para superar, como a necessidade de planejamento e desenvolvimento de um projeto conjunto de estágio envolvendo as instituições de formação docente e as escolas.

A partir dos relatos das interlocutoras, foi possível depreender que uma das maneiras pelas quais o Estágio Supervisionado se caracteriza como espaço de aprendizagens docentes é a oportunidade de construir e reconstruir aprendizagens com professores experientes, assim como a situação inversa, reiterando que a aprendizagem docente é contínua e marcada pelo diálogo e pela troca de experiências.

#### 4.2.2 O Estágio Supervisionado como espaço de vivência nos contextos profissionais

De modo recorrente, licenciandos carregam durante o curso a expectativa de ser o Estágio Supervisionado o momento de vivência em contextos profissionais, porque os contatos com a realidade da escola e, principalmente da sala de aula, durante o curso, são poucos, algumas vezes resumidos a visitas às instituições, ou atividades pontuais, por meio de outras disciplinas, não proporcionando uma participação efetiva em situações de trabalho docente e prática pedagógica.

O número maior de disciplinas de fundamentação teórica no currículo do curso de Pedagogia colabora para que os professores em formação inicial anseiem pela construção de um conhecimento nos contextos profissionais, e a aprendizagem do saber-fazer e do saber-ser professor, ainda no processo formativo.

As interlocutoras da pesquisa destacaram a importância dessa vivência nos contextos profissionais possibilitados pelo Estágio Supervisionado, enfatizando a questão de poderem ver de perto o trabalho que se desenvolve em sala de aula, os desafios, os problemas, as especificidades das práticas docente e pedagógica.

As falas das participantes da pesquisa desvelaram que os estudos e as discussões na academia ainda não permitem aos alunos entender o contexto da escola e da sala de aula de modo aprofundado, ou que se dão de modo distante, fazendo com que os Estágios Supervisionados, de modo especial, ao possibilitarem a vivência nos contextos profissionais, transformem-se em momentos significativos da formação, implicando em relatos como os que seguem:

Foram bastante significativas as minhas experiências, eu aprendi bastante. É ... o planejamento, tanto coletivo com os demais professores [...] porque são coisas que você vivencia na teoria, na academia. E quando você chega lá, você se depara com algumas dificuldades. É claro, algumas não é exatamente como os teóricos apontam, tem algumas diferenças. (Interlocutora Lindinha)

A prática é diferente, porque você está ali, no dia a dia, estar vendo como é que é. (Interlocutora Mayslla)

Ele ajudou muito na questão da experiência, da vivência, de eu estar tendo um contato na sala de aula, um contato direto. (Interlocutora Mônica)

O que eu acho do estágio supervisionado durante o processo de formação do acadêmico é que o acadêmico ele vai construir a sua prática, vai poder aprender ali de acordo com a realidade, não vai ser uma coisa de brincadeira. Você vai lá, vai contribuir. (Interlocutora Chapeuzinho Vermelho)

As falas das interlocutoras Lindinha, Mayslla, Mônica e Chapeuzinho Vermelho ostentam a relevância atribuída à aprendizagem que acontece nos contextos profissionais, na vivência de situações do trabalho docente, complementando e algumas vezes divergindo das aprendizagens profissionais construídas na academia.

Para Lindinha, o Estágio Supervisionado proporcionou vivências específicas ao trabalho do professor, antes conhecidas em teoria, cuja realidade não é exatamente como os teóricos apontam, com algumas diferenças. Esse apontamento mostra que os professores em formação inicial muitas vezes não conseguem compreender que teoria e prática são indissociáveis, e fazer as vinculações entre ambas, não conseguindo compreender as teorias em ação, e por isso ser comum afirmarem que teoria e prática são diferentes ou distantes. Talvez a formação docente ainda não dê conta de possibilitar essa compreensão aos licenciandos.

Embora os documentos mais recentes que organizam e dão diretrizes para os cursos de formação de professores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de

Formação de Professores da Educação Básica, CNE/CP n. 1/2002 (BRASIL, 2002), proponham que teoria e prática percorram todo o curso, em diferentes disciplinas, percebe-se que a expectativa de que o Estágio Supervisionado seja o momento da prática<sup>10</sup> ainda vigora.

Freitas (1996), empreendendo análise de relatórios de estágios nas escolas públicas de Ensino Fundamental, constatou a expectativa de “aplicar” a teoria à prática; a de vivenciar a experiência docente articulando teoria e prática; a concepção de prática justaposta à teoria, como algo que “complemente” a formação teórica.

No caso de professores em formação inicial, ainda inexperientes, os problemas, as dificuldades e as solicitações que emergem nos contextos profissionais dos estágios os inquietam, pois, de maneira geral, deparam-se com uma realidade não linear, nem prescrita em manuais ou em livros, daí porque a interlocutora Lindinha informou que a realidade não é como apontada na teoria. Ainda há o fato de que não conseguem perceber a indissociabilidade entre teoria e prática, faltando-lhes discernimento quanto às teorias que subjazem às práticas, e a compreensão destas de forma contextualizada.

É necessário pontuar, igualmente, que o Estágio Supervisionado é um trânsito entre diferentes culturas institucionais, de instituições de diferentes níveis de ensino, com características, objetivos, estrutura e funcionamento diversos, sendo inescusável compreender suas culturas específicas e o que as aproxima, a fim de não incorrer em mútuas acusações (LIMA; PIMENTA, 2012).

Consoante Mayslla, a prática é diferente porque se está cotidianamente vivenciando situações específicas do trabalho docente, e percebendo como elas acontecem concretamente. Da mesma forma ocorre com a interlocutora Mônica, ao indicar que o Estágio Supervisionado lhe proporcionou uma vivência direta em sala de aula.

A oportunidade de estar nesse espaço, ainda no processo formativo, é um momento significativo, por vezes de descoberta e construção de novos conhecimentos, bem como de reconstrução dos já existentes, configurando-se em um “[...] laboratório pedagógico de aprendizagem docente” (LIMA; PIMENTA, 2012, p. 159), ansiados pelos professores desejosos de ver como de fato acontece o movimento cotidiano em sala de aula.

Para Chapeuzinho Vermelho, no Estágio Supervisionado aprende-se de acordo com a realidade, construindo a própria prática, pois se está, ao mesmo tempo, na condição de

---

<sup>10</sup>Conforme Pimenta (2010), o exercício profissional de professores, no Brasil, desde suas origens, requer o cumprimento apenas do estágio curricular. Talvez por isso se tenha criado a expectativa de que o mesmo deve possibilitar a aquisição da prática profissional, especialmente a de dar aulas. Por isso, costuma-se denominá-lo a “parte mais prática” do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a “parte mais teórica.”

aprendiz e de professora, colaborando para o processo de ensino-aprendizagem de alunos reais, respondendo aos anseios, às responsabilidades e às demandas da prática docente. Ela situa seu posicionamento no contexto da formação acadêmica, compreendendo o Estágio Supervisionado como momento privilegiado para essa construção de conhecimentos nos contextos profissionais.

As aprendizagens docentes construídas nos Estágios Supervisionados assumem relevância pela responsabilidade de estar em um contexto profissional real. No caso de professores em formação inicial que, anteriormente ao ingresso no curso, tinham experiência apenas como alunos ou em outras áreas profissionais distintas da docência, a magnitude do estágio deve-se ao fato de ser uma iniciação profissional, de poder ver, sentir e identificar-se como professor, aspecto que será discutido no eixo de análise 3.

Outrossim, essa vivência direta nos contextos profissionais possibilita, também, a ressignificação de expectativas e anseios, como se percebe na fala da interlocutora Narizinho:

“É importante! Eu acho que se a gente não tivesse essa questão da gente tá lá vivenciando, tá vendo o que acontece, eu acho que eu ia ter mais medo que eu já tinha quando eu estava chegando lá.” (Interlocutora Narizinho)

Esse conhecimento nos contextos profissionais possibilitou à Narizinho a superação do medo que sentiu antes da ida aos estágios, inicialmente na Educação Infantil e, posteriormente, quando do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental. Quando provocada a falar a respeito do sentido desse medo, ela relatou: “Medo [...] dos meninos! Do que eu ia chegar na sala, o que eu ia me deparar, com a realidade que eu ia me deparar.” (Interlocutora Narizinho)

Nesse sentido, o primeiro aspecto a considerar é que o fato de os professores em formação inicial terem conhecimento das condições das escolas públicas de educação básica, muitas vezes com precária infraestrutura, bem como as questões sociais que fazem parte do trabalho do professor nessa realidade, acarreta medo quanto ao que poderão encontrar e aos desafios que terão de enfrentar.

Em segundo lugar, é nos Estágios Supervisionados que, de modo especial, será exigido do professor em formação inicial uma postura mais ativa em seu processo de aprendizagem, implicando em envolvimento pessoal e direto em diferentes situações da profissão e do trabalho docente, podendo causar certa ansiedade e medo.

Para Zabalza (2014), eles saem do nicho protetor da academia e precisam adaptar-se a um contexto novo, com regras e expectativas muito diferentes das que caracterizam a vida universitária, e essa novidade e incerteza inicial geram uma notável ansiedade.

Assim, a partir da análise das falas das interlocutoras, pode-se inferir que o Estágio Supervisionado se caracteriza como um espaço de aprendizagens docentes por possibilitar a vivência em contextos profissionais, promovendo uma aprendizagem contextualizada, a partir da realidade concreta.

As vivências nos contextos profissionais nos estágios podem possibilitar a superação do medo e da ansiedade iniciais, por permitirem experimentar o trabalho docente e a resolução de situações problemáticas, com mais confiança e segurança. Permite, sobretudo, a construção de julgamentos próprios.

#### 4.3 Eixo de análise 3: aprendizagens docentes de professores em formação inicial no Estágio Supervisionado

Esse eixo de análise diz respeito ao objetivo de identificar as aprendizagens docentes construídas por professores em formação inicial em Pedagogia. Consoante a descrição de configuração do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular do referido curso, e sua caracterização como espaço de aprendizagens docentes, importa essa identificação no sentido de perceber contribuições específicas do Estágio Supervisionado no processo de aprendizagem docente das interlocutoras do estudo.

Há diferentes situações de aprendizagem da profissão quando se pensa no aprendiz-professor em formação e no professor-aprendiz em exercício (GUARNIERI, 2005). A aprendizagem é um fenômeno que não acontece de forma linear e previsível, por ser uma construção pessoal e multirreferencial, ou seja, constrói-se a partir de fontes e lugares diversos.

Esse entendimento é especialmente pertinente à aprendizagem da profissão docente, levando em conta o caráter imprevisível do trabalho do professor, assim como as diversificadas situações problemáticas com as quais pode se defrontar cotidianamente, para as quais não há fórmulas ou receitas, mas saberes e fazeres construídos a partir de diversas fontes e lugares, por meio da experiência.

Os professores em formação inicial nos Estágios Supervisionados, assim como os professores em início de carreira, aos quais se refere Guarnieri (2005), embora de forma e intensidade diferente, ver-se-ão nessa condição de ser, ao mesmo tempo, aprendizes e professores, implicando em diferentes aprendizagens.

Por isso mesmo, como já retratado anteriormente, Lima e Pimenta (2012) dão alguns indicativos que podem ajudar a integrar o projeto de estágio nas escolas: aprendizagens do contexto; aprendizagens decorrentes da dinâmica interativa de saberes; aprendizagens sobre a

vida e o trabalho dos professores nas escolas; aprendizagens sobre a escola em movimento e aprendizagens sobre quais teorias estudadas na universidade circulam nas práticas da escola, entre outras.

Em decorrência do processo de análise do conteúdo das narrativas das interlocutoras da pesquisa, identificaram-se indicativos quanto a: aspectos demarcadores de aprendizagens quanto ao ser professor; aprendizagens relativas à dimensões das práticas pedagógicas; e aprendizagens quanto às condições de trabalho docente, os quais serão analisados a seguir.

As aprendizagens que puderam ser identificadas foram divididas em três indicadores de análise, para fins didáticos de organização do conhecimento produzido. No entanto, elas inter-relacionam-se, cruzam-se e efetivam-se em um processo maior de aprendizagem docente e formação profissional.

#### 4.3.1 Aspectos demarcadores de aprendizagens quanto ao ser professor

As falas das interlocutoras da pesquisa evidenciam aprendizagens construídas no Estágio Supervisionado, na constituição de suas identidades docentes. É na formação e no encontro com a profissão e experiência docente que essa organização vai acontecendo.

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

De acordo com Guarnieri (2005, p. 5), “[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar.”. Nessa perspectiva, tem espaço importante nos Estágios Supervisionados.

Importa considerar que esse processo traz em seu bojo as experiências e concepções trazidas do período pré-profissional e os conhecimentos teórico-científicos da formação, de maneira que as diferentes experiências, fontes e lugares vão demarcando a constituição do ser professor.

Lima (2015) indica como aspectos demarcadores do tornar-se professor: as formações, inicial e continuada, e a prática pedagógica, que dão suporte para a definição de como se vê, sente e identifica o professor. Nesse sentido, e a partir do que revelam as narrativas das interlocutoras da pesquisa, esse indicador de análise denomina-se “aspectos demarcadores de aprendizagens quanto ao ser professor”.

Embora o processo de tornar-se professor esteja relacionado também à questão da identidade docente, a discussão não será aprofundada sobre esse aspecto, mas vale considerar que, tomando por base Pimenta (1996) e Lima (2015), a sua constituição acontece no decorrer da trajetória profissional, tendo uma base estrutural importante na formação inicial, de forma especial nos Estágios Supervisionados, em situações como a que segue:

Assim que eu entrei, a professora que ficava comigo passou num concurso e teve que sair, aí a turma ficou sozinha. A diretora não conseguiu uma pessoa para ficar lá e eu fiquei sozinha na turma [...] uma experiência que me marcou foi essa: de ficar sozinha, de ter que aprender só (Interlocutora Luluzinha).

Para Luluzinha, a experiência que mais marcou foi ter de ficar sozinha, de aprender só. Todavia, vale sublinhar que ela estava sozinha em sala de aula, e não na escola, até porque ela mesma mencionou, em outros momentos da narrativa, a colaboração da diretora e dos professores, bem como a orientação da professora da disciplina de estágio. Portanto, ela estava inserida no coletivo da escola, esta considerada como “local de aprendizagem profissional” (MIZUKAMI, 2006, p. 3).

O fato de ela dizer que lhe marcou ter de ficar sozinha tem a ver com o fato de que pôde, efetivamente, ver-se, sentir-se e identificar-se como professora. Como a interlocutora realizou o Estágio Supervisionado na Educação Infantil concomitantemente ao Estágio Extracurricular, ela pôde permanecer na escola por mais tempo, inclusive substituindo a professora ausente.

Assim, o profissional em formação, percebendo-se e identificando-se como professor nas situações reais e conflitantes da escola, de acordo com a natureza da atividade docente, tem possibilidade de tornar-se um bom professor e desenvolver conhecimentos e habilidades, valores e atitudes, ensejando continuamente a construção dos seus saberes-fazer docentes [...] (LIMA, 2015, p. 226).

Nessa situação, importa também o fato de que os alunos, suas famílias e os demais profissionais da escola a viram como *a* professora, de modo que a “[...] identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão.” (PIMENTA, 1996, p. 76). Ou seja, ela não só se viu, sentiu-se e identificou-se como professora, como foi vista pelos demais nesse papel.

Além dessa significação social, Pimenta (1996) aduz para uma identidade profissional que se constrói, igualmente, a partir da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e permanecem significativas. Estas são identificadas por professores em formação inicial ao chegarem às escolas quando dos Estágios Supervisionados.

Mas o posicionamento deles diante dessas práticas consagradas pode não ser somente de reafirmação, que é importante, até para se posicionar no coletivo profissional como a ele pertencendo, mas também de questionamento, de rejeição, como mostram as falas das interlocutoras Mônica e Dora. Ambas apontam dois perfis de ser professor e suas diferentes práticas, evidenciando que obtiveram aprendizagens, como expresso em seus relatos.

Uma situação significativa que eu vivenciei foi a questão mesmo da prática de professores alfabetizadores [...] e que uma conseguiu alfabetizar de uma forma mais sutil, mais [...] digamos, delicada, e a outra de uma forma completamente diferente, são duas propostas diferentes. E eu pude vivenciar essas duas situações, no caso, e aprender com as duas. (Interlocutora Mônica)

Então, é uma coisa que eu quero levar para minha vida, quando eu tiver em sala de aula utilizar isso, no caso, colocar coisas que vai fazer com o que o aluno possa participar, que ele possa aprender. Eu não quero ser desse jeito dessa professora tradicional, porque ela não me trouxe boas lembranças. (Interlocutora Dora)

Mônica discrimina duas práticas e perfis diferentes de ser professor, com os quais pôde conviver e aprender. O fato dos Estágios Supervisionados caracterizarem-se como espaço de vivência em contextos profissionais e de aprendizagem com professores experientes colabora para que, a partir da observação de modos de ser professor, possa-se refletir e ponderar sobre as contribuições e influências de modelos profissionais para si, de acordo com suas próprias singularidades, seus conhecimentos e suas concepções.

Situação semelhante retrata Dora, que pôde conviver com dois perfis de ser professor e aprender com ambos, o da professora titular da turma e o da professora de Horário Pedagógico (HP), onde cada uma a influenciou de maneira diferente. Ela refere-se à professora de HP como uma referência negativa, a quem adjetiva de “tradicional”, atribuindo também a esse um sentido negativo.

O paradigma de ensino tradicional vem sendo fortemente questionado e considerado ultrapassado. Ele surgiu e foi instituído em outro contexto, em um momento em que as demandas e expectativas educacionais eram outras. No entanto, é a tendência pedagógica que ainda predomina de maneira mais significativa na educação escolar formal.

Nesse panorama, é recorrente a postura de rejeição e crítica de professores em formação inicial nos Estágios Supervisionados em relação ao ensino e à didática tradicional, necessitando de uma leitura contextualizada da realidade, para que não haja apropriação superficial.

A partir das falas de Mônica e Dora, é possível falar, ainda, de uma concepção de “bom professor”, que Freitas (1996) constatou na análise de relatórios de estágio de professores em formação inicial em pedagogia. Conforme a autora, a ideia de “bom

professor” possui raízes históricas na concepção da atividade do professor como sacerdócio e como missão, e que a crença de que o trabalho pedagógico pode ser constituído com base em uma projeção ideal dos elementos que, em determinadas situações concretas, caracterizam o real de ser professor e desconhece as condições históricas em que essa prática foi produzida.

Essa idealização pode ter origem, também, em concepções pré-profissionais, sobretudo na experiência como aluno da educação básica, onde se teve contato com vários perfis de ser professor, para os quais se pôde atribuir uma conotação e referência positiva ou negativa no quadro de suas histórias de vida.

Vale ressaltar que mesmo a rejeição ou o questionamento de práticas consagradas contribuem para a constituição da identidade docente e do ser professor, dado que é um processo ativo de cada sujeito, que vai observando, construindo, ponderando, reproduzindo, ressignificando o processo de formação docente.

As falas das interlocutoras Tinker Bell, Mayslla e Gru indicaram outros aspectos demarcadores de aprendizagens quanto ao ser professor. Elas, percebendo-se e identificando-se como professoras em situações reais e específicas da docência, a partir de motivações para o ingresso no curso de Pedagogia, mediante acentuadas dificuldades de aprendizagem dos alunos, ou no trabalho na EJA, revelaram implicações na constituição de sua identidade docente, como é possível inferir nos fragmentos a seguir:

E hoje eu percebo que da minha turma, 35 alunos que tem, só eu gosto de educação especial, ninguém mais gosta, ninguém mais se interessa. E assim, o estágio também me fortificou a maneira de eu pensar que eu preciso trabalhar a educação especial, porque a maioria das pessoas não gosta, não tem interesse. (Interlocutora Tinker Bell)

O que eu pude perceber é que existe muitas crianças que tem dificuldade na aprendizagem. E isso me despertou mais a vontade de querer continuar com o curso para poder descobrir mais sobre a educação, como posso tá lidando, como posso passar meus conhecimentos pra essas crianças em sala de aula. (Interlocutora Mayslla)

Foi a coisa que mais me marcou, foi trabalhar com eles, pessoas adultas, pessoas que querem de verdade, são as pessoas que passam o dia trabalhando e a noite estão ali na escola com toda sede de aprender e eles não perdem tempo! [...] eles gostam mesmo de participar, de aprender o máximo [...]. (Interlocutora Tinker Bell)

Para Tinker Bell, a experiência no Estágio Supervisionado fortificou suas concepções e sua identificação com o trabalho pedagógico, no âmbito da educação especial. Ela revelou o motivo que a fez ingressar no curso de Pedagogia e a realidade com a qual se deparou: crianças com problemas de aprendizagem e necessidades especiais; despreparo dos professores; e uma escola que perpetua práticas de exclusão, como mostra em sua fala:

Eu comecei a estudar pedagogia por uma inquietação com relação à minha filha que tem dificuldade de aprendizagem. Quando eu comecei, eu queria ajudar, então eu escolhi pedagogia para tentar auxiliar ela nesse problema que ela tinha de ler e escrever [...] e hoje em dia, se você pegar várias patologias que tem aí: dislexia, autismo, Down, é um número bem considerável, e os professores não sabem como lidar. (Interlocutora Tinker Bell)

É possível depreender que a constituição de sua identidade docente foi se demarcando a partir de sua experiência pessoal, prosseguindo na formação inicial e, dentro desta, no Estágio Supervisionado, que lhe permitiu concluir que sua formação e prática profissional se encaminhariam para o trabalho pedagógico em educação especial.

Lima (2015, p. 221) colabora para reiterar essa inferência, ao pronunciar que “[...] o processo de tornar-se professor decorre, também, da forma como se deu a escolha dessa atividade profissional.”. O Estágio Supervisionado constituiu-se como momento para confirmar suas escolhas e convicções profissionais e, certamente se refletirá em sua atuação profissional.

Mayslla, ao relatar que há muitas crianças com problemas de aprendizagem e em defasagem idade-ano – realidade que ela considera um problema grave – evidencia que essa percepção se refletiu em suas expectativas profissionais, motivando-a a continuar o curso para ampliar seus saberes teórico-práticos de forma a melhor colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, revelando a influência dessa experiência na constituição do seu ser professora.

A realização do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos possibilitou a Gru informar que lhe marcou trabalhar com pessoas adultas, as quais, mesmo trabalhando o dia inteiro, à noite vão à escola com sede de aprender, mostrando-se interessados e participativos. Desse modo, sua aprendizagem docente e a constituição de seu ser professora foram influenciados pela aprendizagem dos alunos da EJA. Ela viu-se, sentiu-se e identificou-se como professora de alunos trabalhadores.

A partir da leitura, na íntegra, da narrativa de Gru, é possível inferir que toda a sua experiência no Estágio Supervisionado foi significativamente constituinte do seu ser professora, como: o fato de não ter tido outras experiências docentes anteriormente aos Estágios Supervisionados; de ser agente de saúde no bairro onde reside e, ao mesmo tempo, professora de muitos pacientes com os quais tem contato; o marido ter sido motivado a voltar a estudar; o seu perceptível envolvimento e sua sensibilidade em todas as atividades.

Desse modo, é possível deduzir que a identidade docente se constrói também

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus

saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em suas vidas o ser professor (PIMENTA, 1996, p. 76).

Relacionada à questão da constituição do ser professora, as falas de Narizinho e Wendy, apresentadas a seguir, demonstram a dimensão pessoal como um importante fator que entra em cena no processo de aprendizagem e constituição do ser professor:

Eu pelo menos fico triste, eu sou chorona, quando eu vejo essas coisas assim, eu já fico: “Não gente, não é assim! A gente tem que conversar com a mãe, com a vó, com o pai”. Mas não adianta! Não adianta a gente chegar e conversar porque eles não querem, não entendem, eles acham que o papel é só a gente que tem que fazer [...] como eu sou muito assim, chorona, e aí quando eu me deparo com a realidade [...]. (Interlocutora Narizinho)

Me marcou muito foi em relação a não segurar uma criança quando ela tiver alterada. Eu aprendi também durante o curso que não se deve triscar, deve deixar! E isso para mim foi muito complicado, porque eu sempre quero agir, sempre quero pegar, sempre quero conversar, sempre quero chegar lá e tentar acalmar, mas isso é tempo da criança, isso é da criança, e eu aprendi isso, e eu acho que isso significa muito para mim, é uma experiência que eu vivi e que foi muito marcante para mim, de não me meter quando ele tiver alterado. (Interlocutora Wendy)

Narizinho relatou reações e sentimentos que dizem respeito à sua personalidade e identidade, e que foram aclarados em um encontro com a realidade de crianças faltosas e que apresentam muitos déficits na aprendizagem, em uma escola onde precisa acionar o Conselho Tutelar, porque sente-se impotente diante de certas situações. Diante dessas percepções, ela se mostra inquieta.

Na constituição do seu ser professora, ela percebe-se nesse desafio do encontro consigo mesma, no momento do encontro com a realidade profissional, por ter de equilibrar a emocionalidade e suas características pessoais com as exigências e competências profissionais, e compreender que não terá condições de mudar, sozinha, questões por vezes complexas e problemáticas.

Esse mesmo desafio foi enfrentado por Wendy, ao retratar sua personalidade mais impulsiva, o que diz respeito também à ausência de experiência e conhecimentos sobre os modos de agir docentes em diversas situações cotidianas, como, por exemplo, quando uma criança se mostra alterada, independentemente da motivação.

Para Zabalza (2014), bastaria analisar alguns “diários de práticas” para constatar o permanente ajuste pessoal que os estudantes deverão realizar durante sua permanência nas escolas. Nesse sentido,

O principal desafio dos estagiários é o encontro consigo mesmos, tarefa esta importante na formação. Com frequência, mencionamos a importância que adquiram na formação, em especial para certas profissões, os aspectos pessoais, a capacidade para identificar os pontos fortes e fracos de cada um,

as emoções, a capacidade de enfrentar frustrações ou de envolver-se pessoalmente. No entanto, são aspectos difíceis de enfrentar na ação acadêmica [...] no estágio, esses aspectos se tornam mais evidentes (ZABALZA, 2014, p. 119-120).

A constituição do ser professor dá-se a partir da formação inicial e da continuada, do exercício da profissão, influenciadas por concepções pré-profissionais. O Estágio Supervisionado, enquanto componente da formação inicial, possibilita a asseguarção de exercício profissional, na confluência com concepções pré-profissionais, desenredando aspectos demarcadores de aprendizagens quanto ao ser professor, como as que foram apresentadas nesse indicador de análise.

#### 4.3.2 Aprendizagens docentes relativas às dimensões da prática pedagógica

A prática pedagógica é um dos principais interesses e objeto de atenção de professores em formação inicial nos Estágios Supervisionados, onde esperam aprender a ensinar, momento em que tal prática se constitui como núcleo fundamental. A esse respeito, Brito (2011) deduz que o saber ensinar é produzido em diferentes contextos de formação e de vivência da prática pedagógica.

A prática pedagógica é uma prática social, organizada intencionalmente, exercida com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2012). É importante considerar a centralidade da prática pedagógica como fonte de aprendizagem docente no processo formativo, necessitando de compreensão contextualizada acerca de suas intencionalidades, suas possibilidades, dos aspectos que interferem em seu desenvolvimento, das readaptações e ressignificações pelas quais podem passar, de forma que não sejam apropriadas acriticamente.

Sete interlocutoras desse estudo referiram-se à prática pedagógica dos professores das escolas e retrataram suas próprias vivências, podendo ser identificados em suas falas elementos da prática docente. De acordo com Franco (2012), a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação.

A prática docente diz respeito à ação profissional do professor em sala de aula, enquanto a prática pedagógica pode se expandir para além desse espaço, caracterizada pela intencionalidade, pelos objetivos e pelas finalidades em torno dos quais se desenvolve, e pela forma sistematizada como se organiza.

Essas duas dimensões, docente e pedagógica, entrecruzam-se no trabalho do professor, pois “não é da natureza das práticas docentes se encontrarem avulsas,

desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhe dão sentido e direção” (FRANCO, 2012, p. 163).

Nesse sentido, esse indicador de análise é denominado de “aprendizagens relativas às dimensões da prática pedagógica”, e não às práticas pedagógicas em si, porque efetivam-se no contexto de sala de aula, espaço onde se realiza a prática docente.

A despeito disso, Luluzinha revela um aspecto interessante: “Eu tentava ler as teorias e tudo, mas quando eu chegava lá eu não conseguia executar como é, porque na sala de aula acontece várias coisas que você tem que improvisar” (Interlocutora Luluzinha).

Uma prática pedagógica é formada por um conjunto complexo e multifatorial (FRANCO, 2012). Dessa forma, não há como o professor ter certeza da consecução do plano de ensino conforme o planejado, tampouco transpondo teorias ou receitas. A fala de Luluzinha retrata uma tentativa de realizar a prática pedagógica a partir da transposição de uma teoria normativa, e de executá-la tal como planejado.

O planejamento da prática pedagógica é fundamental na consecução da prática docente, pois deliberadamente e correntemente, o professor não pode agir no improviso, exceto em necessidades ou situações problemáticas, onde seja necessário empenhar uma readaptação. A prática pedagógica tem caráter flexível, embora seja sistematizada, planejada e contenha teorias subjacentes – estas também características da prática docente – devendo considerar a impossibilidade de controle total sobre os seus múltiplos determinantes.

Conforme Franco (2015), as práticas pedagógicas, por mais planejadas que sejam, são imprevisíveis. Franco *apud* Carr (1996) para referir que nelas, nem a teoria, nem a prática tem anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra. Logo, o que Luluzinha chama de “improvisação” é, na verdade, uma readaptação, uma tomada de decisão pelo professor, conforme a necessidade, a partir de seu arcabouço de saberes teórico-práticos.

Além do caráter flexível da prática pedagógica, ela caracteriza-se pela intencionalidade prevista para sua ação. A prática docente é pedagógica quando o professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aprendiz (FRANCO, 2012).

Os discursos de Gru e de Narizinho descortinam esses aspectos:

Aí os primeiros dias tinham poucos alunos. Eles faltavam muito, só que devido à metodologia que eu estava usando na sala de aula, eles começaram a ir [...] o fato de ser da área me ajudou a trazer de volta aqueles alunos que estavam quase parando de ir para escola – porque eu passava na casa quando eu ia fazer minhas visitas, eu: “Êpa, que história é essa? Porque você não está indo para escola? Olha, eu vou estar lá hoje à noite, vou preparar uma

aula assim, assim, assim”. Aí quando dava fé eles estavam todos lá a noite. (Interlocutora Gru)

A gente ia fazer um projeto sobre meio ambiente, e aí a gente descobriu que não podia fazer um projeto sobre meio ambiente, porque a escola lá, o prédio é alugado, aí ela [a diretora] disse: “não, melhor não mexer”. Porque como tem muita areia e faz muito sol: “vamos fazer uma plantação, alguma coisa, uma hortinha”. A gente não pôde mexer em nada. Aí quando a gente falou em projeto, todas as professoras falaram: “Leitura! Não façam outro projeto, só leitura. Façam projeto de leitura”. (Interlocutora Narizinho)

A prática pedagógica de Gru foi planejada e desenvolvida objetivando fazer com que os alunos faltosos e desestimulados voltassem à sala de aula. Seu Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental foi desenvolvido na EJA, modalidade onde os alunos, em sua maioria, são trabalhadores, além de serem pais e mães de família, tendo, portanto, diversas obrigações e preocupações, aspectos para os quais o professor deve atentar no planejamento da prática pedagógica.

Gru ponderou em sua narrativa que a pequena quantidade de alunos na turma facilitou a ressignificação e readaptação da prática pedagógica que vinha sendo desenvolvida, bem como a que ela mesma tinha planejado, quando se mostrou necessário e inevitável atender às necessidades dos alunos. E contou a seguinte situação:

Me lembro quando eu fiz uma aula sobre o CH. Foi muito interessante porque eu levei “A chácara do Chico bolacha”, aí coloquei o texto em papel, só que eu não me ative assim para questão: a idade, a vista consumida já. Então as letras eram muito pequenas para eles, aí eu tive a ideia: coloquei no quadro, ficou melhor do que eu tinha programado a aula, eu precisei mudar toda a metodologia, eu readaptei, aí eles foram lendo comigo. Era para fazer individual, aí eu coloquei toda coletiva [...] e eu nunca me esqueci do que eles disseram: “se fosse desse jeito todo dia a gente aprendia.”. (Interlocutora Gru)

Seu discurso demonstra que decisões, princípios, ideologias, estratégias são componentes estruturantes das práticas pedagógicas (FRANCO, 2012). A partir de uma situação onde foi necessário fazer uma readaptação, tendo em vista atender a uma necessidade dos alunos, passaram a ser outras as estratégias e os princípios da prática pedagógica desenvolvida por ela, recebendo, inclusive um retorno positivo dos próprios discentes.

Foi diante da necessidade dos alunos que o planejamento da prática pedagógica de Narizinho foi redirecionada. A professora da disciplina de Estágio Supervisionado solicitou que fosse desenvolvido um projeto como atividade final da participação dos professores em formação inicial na prática pedagógica nas escolas. Narizinho idealizou, inicialmente, um projeto sobre meio ambiente, que envolveria a criação de uma horta na escola ou a plantação de mudas de plantas, em virtude da percepção de que havia muita areia na escola e fazia

muito sol, sendo essa uma forma de amenizar os efeitos do clima quente. No entanto, atendendo a uma solicitação de outras professoras da instituição escolar, foi desenvolvido um projeto sobre leitura, por ser esta uma necessidade constante no processo de aprendizagem dos alunos.

Também foram referidas pelas participantes da pesquisa as práticas pedagógicas das professoras experientes das escolas, como demonstrado na fala de Tinker Bell:

Você via que ela tinha uma rotina, eu achava até interessante porque ela puxava muito para questão da religião. Então assim, eu acho que era uma forma que ela tentava puxar as crianças para perto dela [...] todo dia a gente fazia uma oração, tinha um ritual no começo da manhã. (Interlocutora Tinker Bell)

Ela afirmou que a professora tinha uma determinada rotina, a qual Tinker Bell acredita ser uma estratégia usada na tentativa de chamar a atenção dos alunos, uma vez que não tinha domínio da sala de aula, além de haver muitos alunos com dificuldades de aprendizagem. Tinker Bell evidenciou a prática da professora experiente da escola, realizada sob um sentido mais pragmático, desvinculada de preocupação e direcionamento crítico para a resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos, como se desenreda em sua fala, transcrita a seguir:

E aquilo dali ia passando os dias, você não percebe uma mudança pra que as coisas realmente melhorem pra todos eles, tanto é que no final do ano eu perguntei pra professora: “Professora, eles vão ficar reprovados?”. “Eles vão ficar reprovados. Alguns o sistema não permite, porque tem que estar passando de ano, mas muitos vão ficar reprovados realmente”. (Interlocutora Tinker Bell)

Importa sobrelevar o posicionamento crítico da interlocutora, de que a prática realizada pela professora é insuficiente e superficial, e que esta necessitaria vislumbrar propósitos mais amplos e considerar as reais necessidades dos alunos. Para além dessa percepção, as falas a seguir mostram aprendizagens a respeito de diferentes práticas pedagógicas, e de aspectos que as sistematizam e organizam, no contexto da sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem:

No estágio na Educação Infantil eu pude fazer esse estágio numa escola que trabalha o construtivismo. Então, eu pude aprender muita coisa porque é um olhar diferente. A partir das atividades feitas pelos alunos, a gente trabalhar uma nova atividade. Então, ele participa sempre do processo educacional, sempre interagindo, não só o professor limitando o tipo de atividade [...] e a questão do meu estágio no Ensino Fundamental, são sempre experiências inovadoras [...] dentro da escola foi possível aprender a questão de se estar trabalhando com projeto [...]. Então, é sempre aprendizagem! (Interlocutora Lindinha)

Outra coisa assim que eu pude perceber que tem muitas formas, muitas formas mesmo assim da pessoa fazer com que aquela aula tenha uma aprendizagem muito boa, uma forma de que

você pode introduzir conteúdos de uma forma simples, que eles podem aprender bem. (Interlocutora Dora)

Quando eu cheguei lá, eu aprendi a planejar mesmo [...] fazer o plano de aula, lá a gente faz, aplica, segue todo o roteiro para poder fazer, para poder dar aula [...] também foi aplicado um projeto de intervenção, que eu também achei muito importante, porque é uma maneira da gente poder dar uma aula de forma diferente e chamar mais a atenção dos alunos. (Interlocutora Chapeuzinho Vermelho)

Como lidar com os alunos, como conversar com eles. Os métodos, como são usados os métodos em sala de aula [...] como formular um plano de aula, isso também eu aprendi. (Interlocutora Mayslla)

Lindinha relatou que aprendeu sobre a prática pedagógica desenvolvida em uma escola que trabalha com o construtivismo, em seu Estágio Supervisionado na Educação Infantil, e sobre o trabalho com projetos, no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia, realizado em etapas de ensino para as quais se dirige a habilitação do pedagogo, oferta diferenciadas experiências, possibilitando aprendizagens docentes sobre diversas práticas pedagógicas, com suas intencionalidades, propostas e objetivos.

É necessário, não obstante, saber analisar de forma contextualizada as práticas pedagógicas. Se uma escola se assume construtivista, suas práticas serão planejadas e desenvolvidas tendo em vista a consecução de princípios e hábitos concernentes a essa tendência, relacionadas às concepções de homem, sociedade e educação, às demandas e características do momento histórico.

No caso do trabalho com projetos, estes também acontecem na Educação Infantil. No entanto, em cada etapa de ensino segue diferentes objetivos. Então, as práticas pedagógicas “[...] só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade” (FRANCO, 2012, p. 156).

Nos argumentos de Lindinha, o essencial a ressaltar é a sua revelação de que, mediante suas diferentes vivências de prática pedagógica, aprendeu muita coisa e, dessa forma, é sempre aprendizagem.

Já Dora evidenciou a sua compreensão de que existem muitas formas de desenvolver uma prática pedagógica de maneira a propiciar a aprendizagem dos alunos, podendo-se trabalhar os conteúdos com simplicidade. Ela relacionou esse entendimento com a sua própria experiência enquanto aluna da educação básica, demonstrando a influência dessa referência pessoal em sua prática pedagógica. No papel de professora, compreendeu os princípios e as lógicas que estão subjacentes às práticas pedagógicas que em outro momento vivenciou como aluna.

Chapeuzinho Vermelho destacou que aprendeu na prática a fazer o plano de aula e a seguir esse planejamento em situações reais, bem como a percepção de que os projetos são uma forma diferente e atrativa de desenvolver uma prática pedagógica, que chama mais a atenção dos alunos.

Os professores em formação inicial, devido às discussões na formação acadêmica quanto à prática pedagógica tradicional e ao seu principal método, a aula expositiva, bem como às mudanças que têm sido processadas na sociedade contemporânea, as quais implicam em novas demandas, devem estar atentos ao apontamento de novos caminhos, passando a valorizar outros métodos e práticas pedagógicas que diversifiquem os processos de ensino-aprendizagem, no sentido de não tornar a escola uma instância distante da realidade dos alunos.

Os professores em formação inicial, como relatou Chapeuzinho Vermelho, podem constatar a insuficiência de práticas pedagógicas tradicionais, baseadas no modelo de ensino tradicional, e a partir de um olhar atencioso e interessado, aprender diversas teorias pedagógicas, métodos, recursos e estratégias para a condução do processo de ensino-aprendizagem.

Para Mayslla, foi possível conceber as maneiras de lidar com os alunos, os métodos usados em sala de aula e o planejamento do ensino, ou seja, aspectos que organizam a prática pedagógica no contexto da sala de aula, mais especificamente.

Os discursos das interlocutoras mostram que há uma expectativa e atenção quanto às diversas formas pelas quais podem se planejar, organizar e desenvolver as práticas pedagógicas, no entrecruzamento com a prática docente, aprendendo na prática aquilo que anteriormente se tinha conhecimento, embora teoricamente.

Ainda evidenciam o entendimento de alguns princípios e características das práticas pedagógicas, que vão sendo melhor aclarados no decorrer da experiência docente. Esse processo contribui para a construção de saberes teórico-práticos, que são reconstruídos ao longo da trajetória profissional.

#### 4.3.3 Aprendizagens docentes quanto às condições de trabalho docente

O encontro com a realidade da escola possibilita ao professor em formação inicial nos Estágios Supervisionados conhecer as condições em que se realiza o trabalho docente, podendo contrapor suas preconcepções e expectativas com o contexto de uma realidade concreta.

Conforme Lima e Pimenta (2012), no Estágio Supervisionado, podem ser trabalhadas questões básicas de alicerce, como: o sentido da profissão; o que é ser professor na sociedade em que se vive; a escola concreta; a realidade dos alunos nas escolas; a realidade dos professores nessas escolas.

Tais aspectos dizem respeito às condições de trabalho docente e devem constituir um ponto de partida de análises e reflexões nas disciplinas de Estágio Supervisionado, por envolverem questões amplas e complexas, sobretudo levando em conta a crítica recorrente de que “os estágios, de maneira geral, acabam por se configurar em atividades distantes da realidade concreta das escolas.” (LIMA; PIMENTA, 2012, p. 101).

O Estágio Supervisionado medeia o encontro de futuros professores com as condições objetivas do trabalho docente, possibilitando relatos como o que segue, que faz um comparativo entre a realidade da escola particular e a da escola pública:

E a realidade da escola particular é totalmente diferente da escola pública [...] lá no estágio que eu estava, que era particular, como no municipal, são realidades totalmente diferentes. No particular você tem toda uma estrutura, tudo que você precisa estar ali, e aqui não! Aqui você tem que tirar do seu próprio bolso às vezes, para fazer todo um planejamento [...]. (Interlocutora Narizinho)

Narizinho confronta as duas realidades em que realizou seus Estágios Supervisionados. Na Educação Infantil, em uma escola particular, que dispunha de recursos e infraestrutura requeridos ao trabalho do professor; e o estágio no Ensino Fundamental, realizado em escola pública, onde foi necessário, algumas vezes, usar de recursos próprios para realizar a prática pedagógica.

Não é possível generalizar que todas as escolas particulares dispõem de todos os recursos, sejam de ordem pessoal, material, financeira, entre outros, de forma que o processo de ensino-aprendizagem se realize com qualidade. Do mesmo modo, não se pode dizer que todas as escolas públicas não oferecem recursos para que os professores realizem seu trabalho. Há alguns fatores que precisariam ser investigados e analisados para desvelar as razões pelas quais uma determinada escola não dispõe dos recursos necessários para a realização do processo de ensino e aprendizagem.

Em todo caso, o trabalho docente em ambas pode se diferenciar, não somente por questões materiais, mas porque cada contexto tem suas especificidades, razão pela qual na profissão docente não comportam generalizações, sendo essa uma aprendizagem a compor o conhecimento experiencial e profissional de professores em formação inicial, de modo que “aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e

às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade” (LIMA; PIMENTA, 2012, p. 111).

Ainda podem ser constatadas questões problemáticas e complexas relativas às condições de trabalho docente, como revela Tinker Bell:

A escola que eu pratiquei o Ensino Fundamental recebe os alunos que são expulsos das outras escolas, ou seja, são aquelas que já são excluídas, que estão à margem do que se espera delas. Então, era uma escola pesada [...]. (Interlocutora Tinker Bell)

A LDB n. 9. 394/96 expressa, em seu artigo 3º, inciso I, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. No entanto, a assertiva de Tinker Bell patenteia uma realidade contrária a essa regulamentação. A questão envolve dimensões profundas e complexas da realidade concreta da profissão e do trabalho docente, devendo-se considerar que os professores em formação inicial nos Estágios Supervisionados se depararão com situações reais, como a relatada pela interlocutora.

Diante de tal realidade, podem surgir questionamentos diversos; sensação de despreparo, insegurança e impotência; conflitos pessoais em relação à escolha da profissão e ao conhecimento que se obteve no curso de formação; bem como uma reflexão que pese o modelo ideal de educação e de ensino, com uma realidade difícil, permeada por questões dilemáticas.

Assim, mesmo acreditando em si e na profissão, o estagiário pode esbarrar no contexto, em situações de desgaste, cansaço e desilusão dos profissionais da educação, nas condições objetivas das escolas, muitas vezes invadidas por problemas sociais, cuja solução está longe de sua área de atuação (LIMA; PIMENTA, 2012, p. 65).

Parafraseando Nóvoa (1992), os professores em formação inicial nos Estágios Supervisionados podem, ainda, deparar-se com uma situação de “degradação do estatuto da profissão docente”, e a quebra de expectativa de uma imagem de professor ideal, a partir de constatações como as que ocorrem nas falas de Gru e Tinker Bell:

E logo na observação eu percebi que os professores são colocados – e depois eu investiguei mais e realmente era – os professores que eram colocados ali já estavam perto de se aposentar. É tipo uma válvula de escape para eles, para suportarem até o fim. (Interlocutora Gru)

Os professores estavam cansados, esperando aposentadoria, e eles sentavam mesmo [...] era como se eles quisessem que a gente assumisse a sala, e aquilo dali era um momento de folga para eles, de sossego. (Interlocutora Tinker Bell)

A Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro, surgiu como demanda formativa de jovens e de adultos que não puderam concluir seus estudos na idade própria. Os

altos índices de analfabetismo ocasionaram o desenvolvimento de programas e propostas diversas, com o intuito de elevar o nível de escolaridade da população, e atender à demanda de mão de obra qualificada.

Uma significativa parcela de pessoas que compõem as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos são jovens, como um retrato das características e demandas do contexto histórico atual: a escola, de maneira geral, ainda se organiza baseada no modelo tradicional de ensino, tornando-se por vezes distante do contexto real dos alunos, dos processos evolutivos e das demandas da sociedade. Muitos jovens acabam não vendo perspectivas em continuar os estudos e atender, a curto prazo, suas necessidades, sobretudo financeiras. A escola termina se tornando pouco atrativa para esses sujeitos, ocasionando a evasão.

Nesse sentido, não interessa ao processo de ensino e aprendizagem que se realiza nessa modalidade que apenas supra as necessidades do aprender a ler e a escrever, mas que possibilite aos educandos desenvolverem outras diversas habilidades e capacidades, para que possam, efetivamente, serem cidadãos participativos da vida social e política.

A fala de Gru faz referência a professores cansados e que, para conseguirem alcançar a sua aposentadoria, saem da sala de aula de ensino regular, complementando o tempo de serviço na EJA. Fica incontestado o entendimento de que o trabalho docente desenvolvido nessa modalidade é inferior e menos exigente que no ensino regular, nela podendo-se dispender menos esforço e empenho.

Pelas razões explicitadas nos parágrafos anteriores, entre outras, se pode falar que esse pensamento é equivocado, e que a Educação de Jovens e Adultos é um campo fértil de ações formativas, tendo tido atenção, por exemplo, a Educação Profissional e Técnica, a ela vinculada de modo preferencial, e programas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Ademais, testemunha o desgaste sofrido por muitos docentes ao longo da carreira, por trabalharem, muitas vezes, sob condições inadequadas, com elevada quantidade de alunos por turma, falta de infraestrutura física e material, estendidas jornadas de trabalho, baixos salários, entre outros fatores. Aos que se identificam nesse quadro, em todos ou alguns dos aspectos citados, a postura do professor pode ser diversa.

Assim como Gru, Tinker Bell menciona professores fadigados, esperando aposentadoria, e que aproveitam a presença dos estagiários para ter um descanso. Nesse caso, a possibilidade de construir aprendizagens docentes com professores experientes fica comprometida, além da ausência de generosidade e compromisso com a formação de futuros

professores, os quais não poderão se ver, sentir-se e identificar-se como docentes, e não se sentirão partícipes daquele coletivo profissional, mas apenas como “tapa buracos” ou “quebra galhos”.

Por outro lado, Luluzinha informou que pôde ressignificar suas preconcepções de forma positiva, a respeito do papel do gestor escolar e da pedagoga, como exibido em sua fala: “muita coisa eu aprendi: tanto na parte da gestão da escola, que eu não entendia, eu não sabia o que um pedagogo ia fazer na escola [...] muita coisa que antes eu criticava, eu vi que é totalmente diferente!” (Interlocutora Luluzinha).

O trabalho do gestor e do pedagogo está relacionado ao trabalho docente, pois a função de ambos é pedagógica e política, e não apenas burocrática e administrativa, ponto de vista recorrente e que pode advir de disciplinas do curso de formação, com a apreensão de conceitos como gestão autoritária e burocrática em relação ao trabalho do Gestor escolar, e a ideia de que a função do pedagogo é divergente e dissociada da função do docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, também pedagogo por formação.

Ao chegarem às escolas, os professores em formação inicial podem perceber que, apesar de o trabalho da gestão se deter, mais proficuamente, às questões administrativas e burocráticas da escola, é uma ação política e pedagógica, e deve articular-se ao trabalho docente e pedagógico, e de modo especial, ao pedagogo.

O apoio da diretora e da pedagoga da escola na prática pedagógica de Luluzinha lhe permitiu ressignificar suas preconcepções e compreender concretamente como o trabalho delas se efetiva no contexto escolar. Mas não serão todos os diretores e pedagogos escolares a assumirem a postura positiva e adequada às funções mais amplas que lhe competem – pedagógica e política. Mesmo que posteriormente ela se depare com outros perfis profissionais e novamente ressignifique suas concepções, o papel colaborativo da diretora e da pedagoga da escola em que realizou o Estágio Supervisionado foi preponderante nesse momento de seu percurso formativo, colaborando para a construção de julgamentos próprios.

Nesse sentido, as aprendizagens docentes deverão seguir um processo de construção e reconstrução contínua ao longo da trajetória profissional, configurando seus saberes e fazeres docentes a partir do confronto entre as preconcepções, as aprendizagens construídas nas demais disciplinas do curso e as construídas no Estágio Supervisionado, mormente a respeito de condições de trabalho docente.

Conforme Mizukami (2002), aprender a ensinar é desenvolvimental e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas. A formação inicial, como base da

formação profissional, e primeiro espaço formal de aprendizagem da profissão, colabora significativamente com esse processo, por meio da apreensão de teorias científicas e principais fundamentos da educação e do ensino, bem como promovendo o encontro com os contextos profissionais.

Na formação inicial, o Estágio Supervisionado, como um dos componentes curriculares, é um espaço de construção de aprendizagens docentes, de ressignificação de pré-concepções e expectativas, de encontro com a profissão, como foi possível evidenciar a partir das falas das interlocutoras da pesquisa.

A seguir, são apresentadas as considerações finais dessa pesquisa, não representando a finitude de possibilidades de análise, de novos olhares e inferências que possibilitem compreender como o Estágio Supervisionado se mostra como espaço de aprendizagens docentes, de maneira que os percursos formativos docentes possam se debruçar sobre possibilidades e potencialidades desse componente curricular, superando as limitações, para uma formação docente cada vez mais competente, crítica, autônoma e reflexiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na história da formação de professores, o Estágio Supervisionado se transformou em núcleo de atenção de pesquisadores e profissionais da educação, por envolver problemáticas como a teoria e a prática nos currículos dos cursos de licenciatura, e pelo fato de ser realizado ao final do curso, remetendo para o entendimento de que este seria o momento da prática.

Nos últimos anos, com o foco das discussões relativas à educação voltado para a formação de professores, o Estágio Supervisionado passou a ser objeto de reflexões e pesquisas, dadas as suas especificidades e delineamentos históricos, bem como a sua potencialidade e relevância no processo formativo e de aprendizagem docente.

A partir de narrativas de professoras em formação inicial em Pedagogia, investigamos de que forma o Estágio Supervisionado se constitui em espaço de aprendizagens docentes. Para tanto, foram objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa os seguintes: descrever a configuração do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular do curso de Pedagogia; caracterizar o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes de professores em formação inicial, em Pedagogia; e identificar as aprendizagens docentes construídas por professores em formação inicial em Pedagogia.

A partir desses objetivos específicos e dos dados da pesquisa, resultantes de uma entrevista narrativa, dos quais se pôde realizar uma análise de conteúdo, emergiram eixos e indicadores de análise.

Quanto ao primeiro objetivo específico, o de descrever a configuração do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular do curso de Pedagogia, tomamos por base documentos de referência para alcançá-lo, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006), o parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001) e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, da UESPI.

Quanto a esse objetivo, que deu origem ao eixo de análise 1, intitulado “o Estágio Supervisionado enquanto componente curricular do curso de Pedagogia”, foram revelados nas falas das interlocutoras da pesquisa os seguintes aspectos: contribuições do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular na formação em Pedagogia, mais especificamente como um momento de checagem em relação à escolha profissional, de adquirir novos conhecimentos, de ver a realidade de dentro da sala de aula, de construir

aprendizagens que servirão de base para aprendizagens futuras e a sensação de segurança quanto ao exercício da profissão.

Duas interlocutoras da pesquisa apontaram limites e possibilidades do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia. Como limitação, o fato de que cada um dos três Estágios Supervisionados realizados no curso de Pedagogia se realizam em um semestre e, nesse sentido, não possibilitariam uma visão contextualizada do processo de ensino e aprendizagem. Como possibilidade, que se realizassem ao longo de um ano, indicando a necessidade de revisão e avaliação contínua dos processos formativos docentes, de modo a estarem cada vez mais próximos e vinculados às necessidades de professores em formação inicial, da educação e do processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao segundo objetivo específico, de caracterizar o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens docentes de professores em formação inicial, em Pedagogia, os dados da pesquisa mostram que o estágio se caracteriza como espaço de aprendizagens docentes por possibilitar a construção de aprendizagens com professores experientes, tanto os das escolas nas quais realizam as atividades, quanto os docentes da instituição de formação, por meio de orientação, apoio, diálogo, observação de práticas pedagógicas e perfis profissionais considerados como referências positivas ou negativas, evidenciando a construção pessoal da aprendizagem docente.

Também se revela como espaço de aprendizagens docentes por permitir a vivência em contextos profissionais, indicando que, apesar de o curso de pedagogia ser organizado de modo a representar a indissociabilidade entre teoria e prática, por meio de diferentes disciplinas, no Estágio Supervisionado essa vivência se estabelece de maneira profícua e significativa, até mesmo pela expectativa dos professores em formação inicial de que assim seja.

Quanto ao terceiro objetivo específico, de identificar as aprendizagens docentes construídas por professores em formação inicial em Pedagogia, identificaram-se as seguintes aprendizagens docentes: aspectos demarcadores de aprendizagens quanto ao ser professor, ou seja, aprendizagens docentes construídas no papel de professora, a partir da observação dos modos de ser professor e a vivência de situações que demarcam a constituição do ser professor; aprendizagens docentes relativas às dimensões da prática pedagógica, mais especificamente dos princípios e características das mesmas e a observação e percepção de diferentes práticas pedagógicas; e aprendizagens quanto às condições de trabalho docente, mais especificamente sobre a realidade dos contextos profissionais e a percepção de casos de desgaste sofrido por muitos professores.

Considerando a ideia de que a aprendizagem docente se processo ao longo da trajetória profissional, no efetivo exercício da profissão e nas formações, em diferentes espaços e tempos, e sendo o Estágio Supervisionado um desses espaços, retomamos o problema da pesquisa: “de que forma o Estágio Supervisionado se constitui espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia?”, tendo em vista respondê-lo a partir dos dados produzidos.

O Estágio Supervisionado se constitui em espaço de aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia por possibilitar a construção de aprendizagens docentes com professores experientes: os das escolas, na vivência direta nos contextos profissionais, e os docentes da instituição de formação; por permitir a observação de perfis de professores e suas práticas pedagógicas, e a partir delas discernir na construção do seu ser professor e na ressignificação de suas concepções e teorias; por poder construir julgamentos próprios.

Apesar de o currículo do curso de Pedagogia prever outras disciplinas que possibilitem aos alunos a percepção de que teoria e prática são indissociáveis, é possível perceber que os professores em formação inicial têm ainda uma expectativa real em relação aos Estágios Supervisionados, de que neles possam aprender a ensinar na prática, de vivenciar o trabalho docente.

Esse apontamento evidencia a importância de que se descortinem todas as possibilidades e potencialidades do Estágio Supervisionado no processo formativo docente, sobretudo que possibilite aos professores em formação inicial compreender a indissociabilidade entre teoria e prática, e que consigam perceber as teorias em ação.

Oportuno torna-se enfatizar a importância da conscientização, pelos sujeitos envolvidos nas atividades de Estágio Supervisionado, acerca da influência desse espaço na formação inicial, para que, de uma leitura superficial e pragmática das práticas, do preenchimento de fichas, de uma apropriação acrítica da realidade profissional, construam-se aprendizagens mais autônomas, reflexivas, críticas e ativas, transformando o Estágio Supervisionado em um espaço de aprendizagens recíprocas, por meio da intencionalidade e disponibilidade em aprender.

Nesse sentido, não se pode deixar de mencionar a necessária parceria entre escolas públicas e instituições de Ensino Superior no desenvolvimento de projetos conjuntos de Estágio Supervisionado os quais, de forma articulada, visem tanto à formação e aprendizagem de futuros professores, como ao processo de ensino-aprendizagem de alunos das escolas que recebem estagiários. A importância dessa parceria pôde ser constatada nos relatos das interlocutoras da pesquisa que enfatizaram a aprendizagem docente tanto com os professores

das escolas, quanto como, e de forma complementar, com os docentes da instituição de formação.

Destaca-se a importância da carga horária destinada à socialização nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Discutir e verbalizar anseios, dúvidas e sentimentos nesse momento da formação é questão sumária para a aprendizagem docente, para a constituição do ser professor, para o posicionamento a ser assumido por cada professor em formação inicial quando do início da carreira.

A carga horária destinada à socialização também torna-se fundamental no sentido de que, os professores em formação inicial, ao verbalizarem as práticas pedagógicas e docentes, e lhes atribuírem um sentido positivo ou negativo, ao julgarem o que é ou não oportuno para si próprio, demonstram que a concepção de Estágio Supervisionado baseado na imitação de modelos, vigora no processo de aprendizagem, mas envolve uma construção pessoal e decisões, sendo, portanto, política, e não apenas reprodutiva.

Nesse sentido, os docentes das disciplinas de estágio exercem papel fundamental na discussão dos aspectos observados e das situações vivenciadas, colaborando para que os professores em formação inicial alcancem uma visão mais crítica e contextualizada. Se a orientação quanto ao preenchimento de fichas é necessária, mais ainda o é o esclarecimento e embasamento quanto à realidade dos contextos profissionais, a compreensão do trabalho docente na sociedade em que vivemos, dos limites e das possibilidades, entre outros aspectos, porque se trata da formação de futuros professores.

A aprendizagem docente acontece ao longo da trajetória profissional, em diferentes espaços e tempos. É um processo multirreferencial, complexo, uma construção bastante pessoal. Compreender esse processo dessa maneira colabora para a superação de concepções técnicas, simplistas e pragmáticas de Estágio Supervisionado, as quais têm como base aprendizagens meramente reprodutoras, que não consideram os professores como profissionais intelectuais, reflexivos e autônomos.

Os resultados dessa pesquisa contribuirão para o desenvolvimento de outros estudos que se voltem para o Estágio Supervisionado na formação de professores, enfocando suas especificidades e potencialidades, com o encaminhamento de propostas, considerando as limitações e as dificuldades a serem enfrentadas.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. In: QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Thomson learning, 2003. p. 9-18.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

ARAÚJO, Raimundo Dutra. **O estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente**. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 1977.

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

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOCCHESI, Jocelyne da Cunha. O professor e a construção de competências. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. IPUCRS, 2004. p. 25-39.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Porto, PT: Porto, 1994. p. 15-80.

BONDÍA, Larrosa Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. 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: 10 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)>. Acesso em: 25 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 5 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **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**. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em:

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em: 15 nov de 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Dá nova redação ao parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Parecer CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2016.

BRITO, Antônia Edna. A narrativa escrita como ferramenta de reflexão crítica no estágio supervisionado. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 2012, Campinas – SP, UNICAMP. **Anais...** Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 2. Disponível em: <[www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/.../3923d.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/.../3923d.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2015.

\_\_\_\_\_. (Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 56/2, set. 2011.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 20. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, ano/v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir:** relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2010.

ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor.** 4. ed. Porto Alegre: Ed. IPUCRS, 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 147-172.

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 15 de outubro de 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI Escolar:** o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREITAS, Helena Costa L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Matrizes pedagógicas e formação docente. In: X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Braga. **Anais...** X congresso internacional galego-português de psicopedagogia: programa, resumos e actas. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 1112-1121.

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

GAMBOA, Silvio Sánchez. Esquema paradigmático: um instrumento para a análise da produção científica. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007. p. 63-78.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões na formação do professor na contemporaneidade. In: 4 CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (CONPEF). **Ensino de Educação Física: modos de ser professor**. Londrina, PR, 2009. Disponível em: <[www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/.../evandroghedinconferenciaabertura.pdf](http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/.../evandroghedinconferenciaabertura.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2015.

\_\_\_\_\_; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A reflexão como fundamento do processo investigativo. In: \_\_\_\_\_. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-126.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES, N. M. N. **A prática docente dos alunos-mestres de biologia: saberes mobilizados no estágio supervisionado**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber, 2012.

LIMA, Mary Gracy Silva. Aspectos demarcadores do tornar-se professor: discutindo a formação e a prática pedagógica no ensino superior. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEFPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 2, p. 219-233, out. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/deaint/article/view/1478/1098>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

MACIEL, E. M. **O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagens docentes de professores supervisores de estágio: desvendando horizontes formativos**. 2015. 145 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 46-58.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. 5. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Niciletti. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./ jul. 2005-2006. Disponível em: <[revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106](http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106)>. Acesso em: 15 mai. 2016.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista Esc Enferm**, São Paulo, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt\\_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2000.

PEREIRA, João Baptista Borges. O último legado de Clóvis Moura. **Estudos avançados**, 18 (50), 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a27v1850.pdf>. Acesso em: 7 set. 2016.

PERRENOUD, Philippe. Os dez não-ditos ou a face escondida da profissão docente. **Espaço pedagógico**, v. 6, n. 2, dez. 1999.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. **Motriz**, v. 3, n. 1, jun. 1997.

PICONEZ, S. C. B (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **R. Facul. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, set.1997. Disponível em: <[revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46](http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46)>. Acesso em: 30 set. 2016.

\_\_\_\_\_; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2. ed. Oeiras, PT: Celta, 1999.

REIS, A. D. L. **O estágio supervisionado como locus formativo: diálogo entre professor experiente e professor em formação**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

REY, González. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 29-44.

SOUSA, M. G. S. **Estágio curricular supervisionado e a construção e (re)construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores**. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: II ENCONTRO NORTE-NORDESTE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO; I ENCONTRO MARANHENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2007, Maranhão. **Memória e formação de professores** [online]. Bahia: Scielo Books, Ed. UFBA, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 210-221.

TACCA, Maria Carmen V. R (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: 2. ed. Alínea, 2008.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em educação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 12-28.

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

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 12 de novembro de 2016.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) aluno (a),

Estamos convidando você para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, que é apresentado em duas vias. Uma delas é a sua e a outra do pesquisador responsável. O convite para sua participação se deve ao fato de ser aluno (a) do curso de Pedagogia e estar realizando atividades de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.

Esse trabalho de pesquisa está vinculado ao Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Piauí- UFPI, intitulada: **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E APRENDIZAGENS DOCENTES: INVESTIGANDO A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES<sup>11</sup>**, pela Mestranda Luana Maria Gomes de Alencar, de matrícula nº 20151001669, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, com o objetivo de **investigar como o Estágio Supervisionado se constitui um momento de aprendizagens docentes a partir da relação teoria e prática**. A metodologia aplicada no estudo seguirá a natureza qualitativa, e a narrativa como método.

Sua participação dar-se-á inicialmente respondendo a um questionário que tem por objetivo apreender o perfil dos interlocutores da pesquisa. Posteriormente, participando de uma entrevista narrativa, esta que é orientada por uma questão geradora relacionada ao estudo. A entrevista será gravada e o que você disser será registrado para posterior estudo. O entrevistador irá entrevista-lo no local e data de sua conveniência. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis.

Você terá plena liberdade para aceitar ou não o convite, para participar, assim como, de permanecer ou não no estudo sem nenhum prejuízo para o desenvolvimento do mesmo. Não haverá pagamento por sua participação assim como você não terá nenhum gasto com o estudo. Garantimos que você não será penalizado (a) de nenhuma maneira se decidir não participar da pesquisa ou se desistir da mesma em andamento. Contudo, sua participação é muito importante, pois acreditamos que trará contribuições valiosas contando-nos sobre as suas experiências no estágio.

Destacamos como risco pela sua participação na pesquisa algum possível constrangimento na realização das entrevistas, as quais serão gravadas. Nesse sentido, no intuito de evitar e/ou reduzir a possibilidade de qualquer desconforto garantimos cuidado na elaboração da questão geradora da entrevista narrativa, bem como o sigilo quanto às

---

<sup>11</sup> O título que consta nos documentos dos apêndices foi substituído, devido a reencaminhamentos, e por isso difere do título atual e definitivo desta dissertação.

informações prestadas, somente tendo acesso aos áudios o pesquisador que conduz a pesquisa. Destacamos como benefícios de sua participação na pesquisa a oportunidade de revisitar experiências de formação e aprendizagem, bem como dos princípios e teorias implícitas nas práticas desenvolvidas, além de ser uma forma de avaliar como vem se desenvolvendo o Estágio Supervisionado enquanto componente da formação de professores, a partir da fala de professores em formação inicial sobre as vivências nos estágios.

Garantimos sigilo sobre sua identidade, aparecendo no corpo da pesquisa apenas seus nomes fictícios. As informações prestadas serão utilizadas exclusivamente para os fins deste estudo, ou seja, construção da dissertação de mestrado, preparação de trabalhos para apresentação em eventos científicos e artigos para publicação. Os dados coletados ficarão em um banco de dados pelo período de cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Para esclarecer quaisquer dúvidas ou questionamentos, favor se comunicar com a professora responsável pela pesquisa pelo E-mail: [carmensafira@bol.com.br](mailto:carmensafira@bol.com.br) ou no Campus Ministro Petrônio Portela – UFPI. Para solucionar dúvidas éticas da pesquisa, o(a) Senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFPI pelo telefone: (86) 3237 2332, por E-mail: [cep.ufpi@ufpi.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.br) e/ou pelo endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portela / CEP: 64049-550, Bairro Ininga / Pro-Reitoria de Pesquisa – PROSPEQ, Teresina – PI.

Atenciosamente

---

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral  
Pesquisadora responsável

---

Luana Maria Gomes de Alencar  
Mestranda

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “O estágio supervisionado e as aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia”, como colaborador desta pesquisa. Tive pleno conhecimento das informações que li, descrevendo o estudo citado. Discuti com a mestranda Luana Maria Gomes de Alencar sobre minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou evidente também que minha participação é isenta de quaisquer despesas bem como de remuneração. Concordo, voluntariamente, em participar como colaborador desse estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa



## APÊNDICE B – ENTREVISTA NARRATIVA

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



### CARTA EXPLICATIVA SOBRE A ENTREVISTA NARRATIVA

**TÍTULO DA PESQUISA:** O Estágio Supervisionado e aprendizagens docentes: investigando a relação teoria e prática na formação de professores.

**OBJETIVO GERAL:** Investigar como o Estágio Supervisionado se constitui um momento de aprendizagens docentes a partir da relação teoria e prática.

*“Não há situação humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”.*

*(Bauer; Jovchelovitch, 2002)*

Partindo dessa compreensão, optamos pela entrevista narrativa, esta que se constitui como uma técnica específica de produção de dados, com o objetivo de apreender, na perspectiva dos colaboradores da pesquisa (futuros professores), como o Estágio Supervisionado se constitui um momento de aprendizagens docentes, sobretudo como espaço de construção de conhecimentos teórico-práticos.

O intuito é o de que seja realizada no sentido de um diálogo entre o futuro professor para com as suas experiências vivenciadas no estágio como momentos de aprendizagens docentes. Nesse sentido, a intervenção do entrevistador é mínima, realizada apenas por meio da sugestão de uma questão geradora da narrativa, podendo ocorrer pequenos estímulos em forma de proposições, para que a entrevista consiga captar compreensões que sejam relevantes para a pesquisa.

A questão geradora objetiva motivar os colaboradores da pesquisa para que possam falar sobre o tema do estudo, contemplando os seguintes aspectos: O Estágio Supervisionado na formação inicial em Pedagogia; O Estágio Supervisionado enquanto como espaço de aprendizagens docentes; e as aprendizagens docentes construídas no Estágio Supervisionado.

As entrevistas serão realizadas individualmente, respeitando a disponibilidade dos interlocutores da pesquisa, com o intuito de tornar estes momentos proveitosos e produtivos. O registro das entrevistas será feito por meio de gravação, mediante o consentimento dos colaboradores, as quais serão posteriormente transcritas. Garantimos a fidedignidade quanto à transcrição das informações prestadas e sigilo quanto à sua identidade, caso assim preferam.

Pelo exposto, convidamo-los para compartilhar conosco suas experiências de aprendizagens docentes no Estágio Supervisionado e de já, agradecemos.

Cordiais saudações,

*Luana Maria Gomes de Alencar*

---

Mestranda da 25ª turma do Curso de Mestrado em Educação da UFPI  
Contatos: [luanagalencar@hotmail.com](mailto:luanagalencar@hotmail.com)/ (86) 98831-4047

**QUESTÃO GERADORA DA NARRAÇÃO**

Revisite suas lembranças e fale sobre aprendizagens docentes construídas no Estágio Supervisionado, na formação inicial em Pedagogia.

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO



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



**TÍTULO DA PESQUISA:** O Estágio Supervisionado e aprendizagens docentes: investigando a relação teoria e prática na formação de professores.

### QUESTIONÁRIO DO PERFIL DO INTERLOCUTOR

**NOME:** \_\_\_\_\_

**PSEUDÔNIMO:** \_\_\_\_\_

**SEXO:** ( ) Feminino ( ) Masculino

**ENDEREÇO:**

\_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

**CONTATOS:**

Telefones: Fixo: ( ) \_\_\_\_\_ / Celular: ( ) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

**FAIXA ETÁRIA:**

( ) 18-25 anos ( ) 25-30 anos

( ) 30-35 anos ( ) 35-40 anos

( ) 40-45 anos ( ) 45-50 anos

( ) acima de 50 anos

**\*CURSO:** \_\_\_\_\_

**\*ANO DE INGRESSO NO CURSO:** \_\_\_\_\_

**\*ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO:** \_\_\_\_\_

**\*QUANTOS ESTÁGIOS JÁ CURSOU? \_\_\_\_\_ EM QUAL (AIS) MODALIDADE (S) DA EDUCAÇÃO BÁSICA? \_\_\_\_\_**

**\*CURSA CONCOMITANTEMENTE OUTRA GRADUAÇÃO? SE SIM, QUAL?**

\_\_\_\_\_