

**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**

EMANOELA MOREIRA MACIEL

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO SABER
ENSINAR**

TERESINA/PI

2012

EMANOELA MOREIRA MACIEL

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO SABER
ENSINAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes

TERESINA

2012

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

M152e Maciel, Emanoela Moreira

O Estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar / Emanoela Moreira Maciel. _ Teresina: 2012

106f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012

Orientação: Profª Drª Bárbara Maria Macêdo Mendes

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

C D D 370.71

EMANOELA MOREIRA MACIEL

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO SABER
ENSINAR**

Teresina, 27 de fevereiro de 2012

Prof^a. Dr^a. Bárbara Maria Macêdo Mendes (UFPI)
Presidente (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Marly Gondim Cavalcanti Souza (UESPI)
Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Antonia Edna Brito (UFPI)
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradecer é preciso, sempre. Durante a produção de um trabalho como este, contamos com o apoio fundamental de muitas pessoas. Sem elas, ou o percurso seria mais difícil e quase intransponível, ou o trabalho não chegaria à sua conclusão. Então, agradeço:

A Deus, em primeiro lugar, que me concedeu a chance de estar aqui e me abençoou com tantas graças.

Aos meus pais, Emanuel e Estela, indispensáveis em minha vida.

Ao meu amado esposo James, por ser meu amor, por me apoiar de forma incondicional, por me incentivar continuamente e por aguentar as muitas lágrimas.

Aos meus filhos, Maria Lua e Miguel Anjo, por existirem em minha vida e fazerem-na mais feliz.

Aos meus irmãos, Nayara e Naylon, por acreditarem em mim, sempre e, mesmo de tão longe, estarem sempre tão perto.

À minha orientadora, Professora Doutora Bárbara Mendes, por confiar em mim, por ter me dito palavras tão importantes neste percurso e por ter iluminado meu caminho durante o Mestrado.

Ao Professor Doutor José Augusto Mendes Sobrinho e à Professora Doutora Antonia Edna Brito, pelas fundamentais contribuições no exame de qualificação.

Aos demais Professores e Professoras do Mestrado, Antônio de Pádua Carvalho Lopes, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Shara Jane Holanda Costa Adad, Maria do Carmo Alves do Bonfim por todos os ensinamentos e contribuições à minha formação.

À Secretaria do PPGEd, de modo especial à Fernanda e Sueli, pela atenção que sempre me dispensaram.

À Professora Doutora Marly Gondim Cavalcanti Souza, pela disponibilidade e atenção em participar da banca de defesa da dissertação.

Às interlocutoras do estudo, por terem aceitado participar, pela presteza das informações e pela atenção aos prazos de entrega dos instrumentos de pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio institucional e financeiro ao estudo.

Ao meu amigo-irmão Raimundo Dutra, pela amizade, companheirismo e parceria de sempre.

Aos amigos Neuton Araújo e Cleide Arraes, por toda atenção e consideração dispensadas a mim durante a preparação para a seleção do Mestrado.

Aos companheiros da 18ª turma, especialmente às amigas Janaína Gomes, Grasiela Coelho, Adélia Meireles, Patrícia Sara e Valdênia Sampaio, por compartilharem momentos tão significativos de estudos, aprendizagens, angústias e risos.

À Lidenora Cunha, amiga que se fez presença importante durante este processo.

Aos meus queridos amigos Selene Campos, Mônica Sousa, Keyla Cristina, Fernanda Campos, Carvalho Neto, Andréa Melo e Alessandro Doriguello, por entenderem as minhas ausências em momentos importantes e me mostrarem sempre o valor da amizade.

Ao Seu José Medeiros e Dona Remédios Carvalho, por me receberem sempre de braços abertos e pelo apoio e incentivo.

Aos meus cunhados/amigos Osias Neto, Rosilene Medeiros, Rosany Medeiros, Giovanna Saraiva, Adail Viana e Emanuel Portela, pela torcida entusiasmada de sempre.

Às minhas amigas Darnan Michelle e Mara Cerqueira, companheiras diárias das minhas conquistas e dos meus anseios.

Aos meus companheiros de trabalho do Instituto Federal do Piauí, em especial à Professora Doutora Divamélia de Oliveira Bezerra Gomes, pelo apoio nesta jornada.

Àqueles que, de algum modo, contribuíram para a realização desse estudo.

A todos, muito, muito obrigada.

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

RESUMO

A formação de professores na contemporaneidade tem ocupado lugar de destaque nos debates dos meios educacionais. As atuais demandas da sociedade requerem um profissional autônomo, criativo, crítico e reflexivo. Nesse contexto, o estágio supervisionado na formação inicial tem merecido atenção, pois se constitui espaço de mobilização e construção do saber ensinar. Nesse sentido, esse estudo objetiva investigar, sob a visão do discente do 9º bloco do curso de Pedagogia, as contribuições do estágio supervisionado na construção do saber ensinar. Para tanto, elencamos como questões norteadoras do estudo: quem são os estagiários do curso de Pedagogia da UFPI? Como se caracteriza o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI? Que saberes docentes são construídos na vivência do estágio supervisionado? Como ocorre a produção do saber e do saber ensinar no estágio supervisionado? No intuito de responder aos questionamentos estabelecidos, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando o método autobiográfico, através das narrativas escritas, na qual o questionário misto e o memorial foram os instrumentos para produção dos dados. O estudo foi desenvolvido no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, tendo como interlocutores da pesquisa os alunos do 9º bloco. Após a produção dos dados, estes foram organizados de acordo com os seguintes eixos: O percurso formativo no curso de Pedagogia da UFPI; O estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI; O estágio supervisionado e a construção de saberes; O estágio supervisionado na construção do saber ensinar. Na estruturação teórica deste trabalho, entre os diversos autores que embasaram sua tessitura, destacamos Nóvoa (2000), Pimenta (1999), Pimenta; Lima (2011), Mendes (2006), Tardif (2002), Ghedin; Almeida; Leite (2008). Os resultados indicam que o estágio supervisionado constitui-se como espaço de articulação teórico-prática, possibilitando aos licenciandos uma experiência importante no contexto real do futuro campo de atuação profissional. Além disso, os dados demonstraram que a importância do estágio na formação docente reside na sua constituição em contexto investigativo, propiciando a produção de conhecimentos sobre a docência num contexto produtor de diferentes saberes, favorecendo a reflexão sobre a ação de ensinar e sobre o ser professor, além de oportunizar a mobilização de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, possibilitando, aos estagiários, ressignificar esses saberes de acordo com as demandas da prática pedagógica. Com os resultados de nosso estudo, podemos concluir que o estágio supervisionado é fundamental na formação do pedagogo, uma vez que se constitui espaço de investigação da prática, de articulação teoria/prática e mobilização, construção e reconstrução de saberes.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio supervisionado. Saberes docentes. Saber ensinar.

MACIEL, E. M. **The supervised training as a space for building the teaching knowledge.** Thesis (Master in Education). 106 f. Post Graduation Program in Education, Center of Education Sciences, Universidade Federal do Piauí, 2012.

ABSTRACT

Contemporaneous teacher education has taken a highlighted place in educational debates. The current society demands an autonomous, creative, critical and reflexive professional. In this context, the supervised training on initial education has deserved attention, because it becomes a mobilized and building space for knowledge of teaching. On this thought, this study intend to investigate, under the vision of the students of the 9th term of pedagogy, the contributions of supervised training on building the teaching knowledge. For that, we listed as guiding study questions: Who are the trainees in the pedagogy course in UFPI? What's the supervised training in pedagogy course in UFPI like? Which teaching knowledges are built during the supervised training? How does the knowledge and knowledge of teaching occurs in the supervised teaching? With the purpose of answering to the stablished questions, we developed a qualitative research, using the autobiographic method, through written narratives, in wich the mixt questionnaire and the memorial were the instruments used to produce data. The study was developed regarding the Pedagogy Course in the Federal University of Piauí, using as the research speakers the students of the 9th term. After producing data, these were organized according to the following classes: The formation path in the Pedagogy Course in UFPI; The supervised training in the Pedagogy Course in UFPI; The supervised training and the building of knowledge; The supervised training and the building of teaching knowledge. In the treoretical structure of this work, among the several authors that reinforced its construction, we highlight Nóvoa (2000), Pimenta (1999), Pimenta; Lima (2011), Mendes (2006), Tardif (2002), Ghedin; Almeida;Leite (2008). The results point that supervised training is built as a theoretical-practical articulation space, making possible the graduating students an important experience in real context of their future work Field. Besides that, data showed the importance of the training in the teachers education live in its constitution in an investigative context, making possible the knowledge production on teaching in a context that produces different knowledges, favouring reflexion about the action of teaching and about being a teacher, and also providing the professional, subjects, curriculum and experience knowledge mobilization, providing for the trainees to reframe these knowledges, according to the demands of pedagogical practice. With our study results, we may conclude that supervised training is fundamental on the pedagogue formation, once it constitutes itself in a practice investigation space, in a theory/practice articulation and mobilization, building and rebuilding knowledges.

Key Words: Teacher education. Supervised training. Teaching knowledge. Knowledge of Teaching.

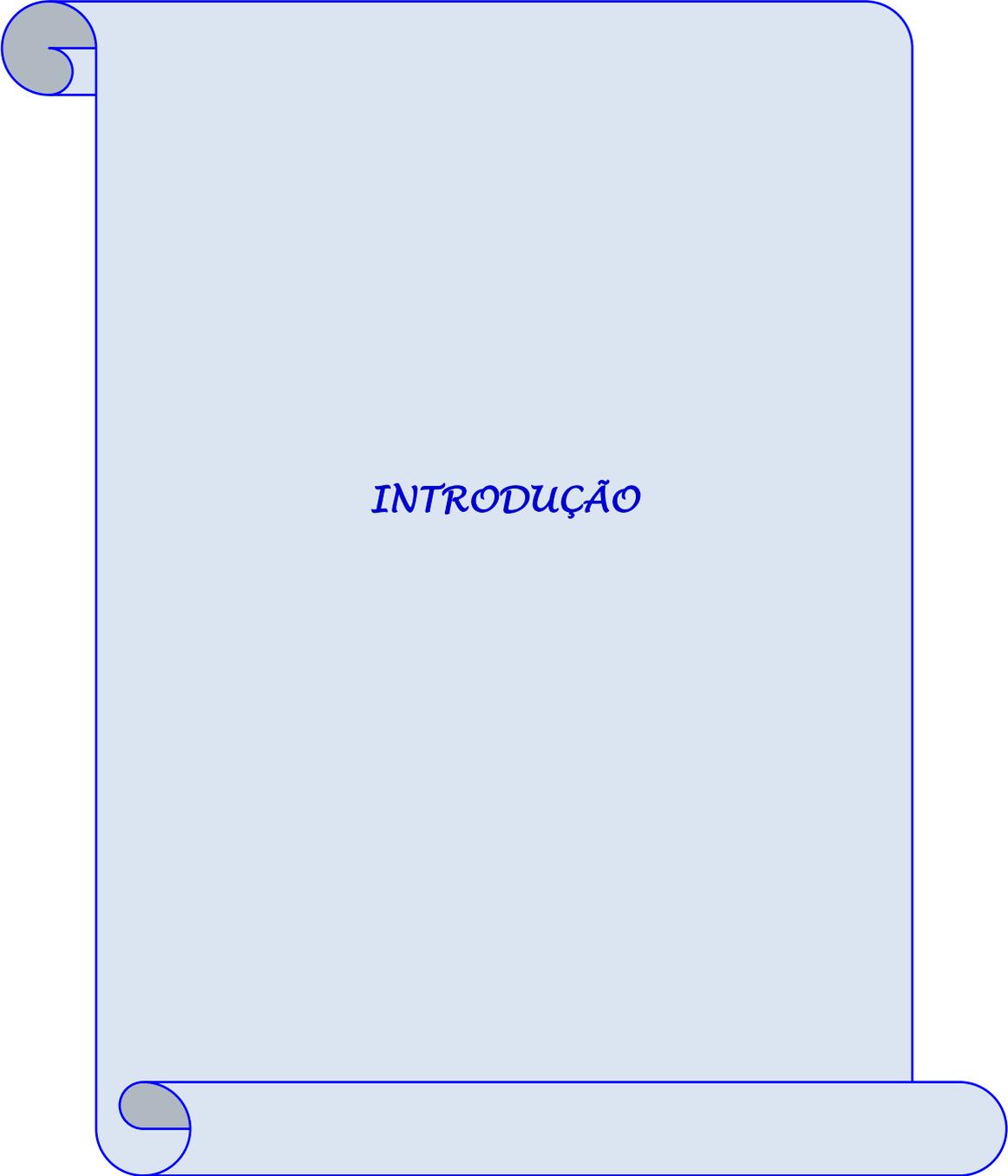
LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 Contexto empírico da pesquisa – CCE/UFPI-----	26
Figura 02 Eixos e Indicadores de Análise -----	34
Figura 03 Eixo de Análise 1 e indicadores -----	58
Figura 04 Eixo de Análise 2 e indicadores -----	65
Figura 05 Eixo de Análise 3 e indicadores -----	73
Figura 06 Eixo de Análise 4 e indicadores -----	79
Quadro 01 Plano de Análise -----	33
Quadro 02 Eixos e Indicadores de Análise -----	57
Quadro 03 Disciplinas referentes à Prática de Ensino do curso de Pedagogia da UFPI, respectivas carga horária, ementas e bloco em que são ministradas -----	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - TRAJETOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	18
1.1 A pesquisa qualitativa	19
1.2 A escolha pela pesquisa narrativa	20
1.3 Técnicas e instrumentos para produção dos dados	22
1.3.1 O questionário misto	23
1.3.2 O memorial	23
1.4 Cenário da Pesquisa	26
1.5 Interlocutoras da pesquisa	27
1.6 Sistematização e análise de dados	31
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: diferentes enfoques	35
2.1 Formação inicial de professores numa perspectiva contemporânea	36
2.2 Os saberes docentes na ação pedagógica	45
2.3 O estágio supervisionado na formação inicial	50
CAPÍTULO III – O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA VISÃO DO DISCENTE DE PEDAGOGIA: resultados revelados nas narrativas	55
3.1 Eixo de Análise 1 - O percurso formativo no curso de Pedagogia da UFPI --	58
3.1.1 A inserção no curso de Pedagogia	59
3.1.2 Desafios do percurso formativo	61
3.2 Eixo de Análise 2 - O estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI	64
3.2.1 Caracterização do estágio supervisionado	67
3.2.2 Importância do estágio supervisionado na formação	69

3.3 Eixo de Análise 3 - O estágio supervisionado e a construção de saberes	--- 73
3.3.1 Saberes mobilizados na regência de classe	----- 74
3.3.2 Saberes construídos na vivência do estágio	----- 76
3.4 Eixo de Análise 4 - O estágio supervisionado na construção do saber ensinar	----- 79
3.4.1 Desafios e inquietações da prática pedagógica no estágio supervisionado	----- 79
3.4.2 O estágio supervisionado e o saber ensinar	----- 82
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 ----- 85
 REFERÊNCIAS	 ----- 90
 APÊNDICES	 ----- 96
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	----- 97
APÊNDICE B - Questionário de Pesquisa	----- 99
APÊNDICE C - Roteiro para direcionar a escrita do memorial do estágio supervisionado	----- 102
 ANEXOS	 ----- 105
ANEXO A - Fluxograma das Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFPI	----- 106



INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Vivemos, nas últimas décadas, em meio a um turbilhão de informações e de conhecimentos. Essas informações e conhecimentos nos chegam através de diversas fontes (internet, TV, jornais, revistas, entre outros) e, muitas vezes, não damos conta de processá-las. Mudamos hábitos, valores, crenças à medida que as novidades aparecem. Esse panorama de transformações na sociedade tem implicações tanto na educação escolarizada quanto na formação de professores. Esse fato requer uma discussão mais atenta acerca do processo de formação docente, indicando que é preciso analisar as exigências da sociedade, os avanços tecnológicos e os conhecimentos no que concerne à formação de professores, de modo a atender as exigências do momento histórico, social, cultural e educacional.

Os debates acerca dos processos de formação de professores têm se tornado frequentes nos últimos anos, especialmente da segunda metade da década de 70 até recentemente (PEREIRA, 2006). As reflexões e análises sobre o tema revelam a necessidade de superação de uma visão técnica da formação, na qual são priorizados aspectos racionais, experimentais e exatos dessa formação docente. A formação de professores, contrariamente, traz em seu bojo discussões ligadas às condições de trabalho do professor e à melhoria salarial, confirmando que pensar os processos formativos implica considerar a vinculação dos processos políticos, históricos e sociais. Assim, entendemos ser pertinente analisar a formação de professores refletindo em torno das condições de trabalho docente, da qualificação profissional, dos baixos salários, da relação entre teoria e prática na formação inicial e da necessidade de se formar um professor como sujeito ativo, crítico e criativo que dê conta das demandas sociais e educacionais da atualidade.

A partir dos estudos de Schön (1983) sobre a formação, a reflexão como processo fundamental na formação de professores ganha outro delineamento. O autor chama a atenção para o fato de os processos de formação profissional ainda serem pautados no modelo de racionalidade técnica, ou seja, em uma ação instrumental centrada na solução de problemas, e defende o processo reflexivo do

professor como forma de conscientização de si, de sua experiência, de sua vida e de seus projetos, de suas crenças e atitudes, de seus valores e, ainda, da capacidade de investigar sua prática. Desse modo, entendemos que a reflexão associa-se à forma como se enfrenta os problemas da prática e à compreensão de suas incertezas, permitindo, ao professor, descobrir novos caminhos, novas possibilidades e soluções.

Partido do exposto, é fundamental analisarmos os cursos de formação inicial de professores para que o alinhamento entre essa formação e as demandas sociais esteja cada vez mais próximo. No âmbito dos cursos de formação inicial de professores elegemos o curso de Pedagogia como foco de estudo e de análise, uma vez que esse curso tem o desafio de formar professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de habilitar para gestão educacional. Considerando a ampla atuação dos formados pelo curso de Pedagogia, é necessária uma reflexão acerca da ação formativa desenvolvida na academia, tendo como foco o estágio supervisionado.

Os estágios supervisionados possuem grande relevância nos cursos de licenciatura no Brasil, uma vez que se constituem oportunidade de vivências específicas da docência. Essas vivências do ser professor, da experiência do magistério e da regência de classe, devem transcender a mera obrigação curricular, assumindo uma importante função em meio à formação inicial. Nesta perspectiva, é necessário que se discuta o estágio como espaço da formação que contribui para a reflexão crítica sobre a ação docente; para a articulação entre teoria/prática; para a pesquisa; e para a produção de saberes sobre o ensinar e o ser professor. Afora isso, o estágio supervisionado é momento de se pensar a condição do professor como alguém que sempre aprende.

Compreendemos que o estágio como componente formativo deve propiciar experiências que favoreçam a construção do saber ensinar nas diversas situações de ensino-aprendizagem, isto é, diante dos desafios da prática pedagógica. Dessa forma, o estagiário vai compreendendo o que é ser professor, a complexidade da profissão partindo do cotidiano de sala de aula. As experiências docentes vivenciadas no estágio supervisionado têm papel importante na formação inicial, pois são os estágios, na maioria das vezes, que iniciam o futuro professor no exercício da atividade docente, por isso, as formas de organização e de vivências do

estágio são fundamentais para o desenvolvimento de teorias sobre o ensinar/aprender e sobre a profissão docente.

Nesse contexto, é importante destacar nossas experiências no estágio supervisionado da formação inicial no curso de Pedagogia, para que possa haver uma compreensão de nossa perspectiva pessoal enquanto aluna da licenciatura sobre a vivência do estágio, período fortemente marcado por dúvidas, incertezas e inquietações. Assim, nossa motivação inicial para a realização desse estudo está relacionada à nossa própria vivência, na qual os percalços existentes também se constituíram em fontes de aprendizagem.

Durante nosso processo de formação inicial, nos anos dois mil, o estágio supervisionado era momento reservado ao final do curso de Pedagogia. Passávamos por todo o processo de disciplinas teóricas, realizando raras visitas às escolas e algumas microaulas ministradas que nos “preparavam” para a vivência do estágio. Alguns colegas atuavam como professores e dirimiam as preocupações referentes aos estágios, uma vez que o viam, apenas, como mais uma experiência da docência. No entanto, à medida que o tempo passava, ficava cada vez mais próxima a concretização do estágio e nossos anseios só aumentavam. Não tínhamos nenhuma experiência na docência. Nunca havíamos atuado em sala de aula, ou na área de gestão, ou quaisquer das diversas áreas de atuação do pedagogo. Nossa experiência resumia-se às vivências enquanto aluna que observava os professores de forma a admirar ou repudiar suas formas de ação. Portanto, a vivência do estágio era, para nós, oportunidade de aprendizagem prática em que o apoio do professor supervisor, além de “porto seguro” das dúvidas, serviria de alicerce e orientação para a construção dos saberes da docência.

Quando chegada a ocasião do estágio, percebemos que a prática não era um simples contexto de aplicação teórica. Os ensaios nas microaulas, efetivadas em contextos previsíveis e controlados da própria turma, não deram conta dos contextos reais. As incertezas e os anseios vieram sem moderação. O apoio do professor supervisor, entretanto, não se constituiu como perspectivamos, pois a disciplina foi sistematizada de forma que tínhamos alguns dias de aula teórica na universidade e, na sequência, seguiríamos para o estágio, só voltando a nos encontrar com o professor após a conclusão do estágio supervisionado. Víamo-nos buscando apoio e segurança em colegas mais experientes e nos livros. Sob nossa ótica, esta forma de conceber o estágio não foi estruturada de modo a favorecer aprendizagens

significativas e a reflexão sobre a prática não se realizava. Para alguns colegas, vale citar, se constituiu em experiência tão adversa que os fez decidir não mais atuar como professores em sala de aula.

Anos depois da situação relatada, nos encontramos, novamente, com o estágio supervisionado no curso de Pedagogia. Atuávamos como professoras substitutas da Universidade Estadual do Piauí – UESPI e recebemos a missão de ministrar a disciplina de Prática Pedagógica IV, em que o estágio deveria ser vivenciado no ensino fundamental. Notadamente, os anseios e dúvidas vivenciados por nós naquela experiência, enquanto estagiária, eram também experienciados pelos alunos que cursavam a referida disciplina. Embora eles tivessem cursado as disciplinas de Prática Pedagógica I e II – que prevêm as etapas de Fundamentação Teórica, Planejamento, Observação dos Espaços Escolares e Extra-Escolares e Socialização dessas atividades; e, ainda, a disciplina de Prática Pedagógica em Educação Infantil, era a regência no ensino fundamental a fonte de suas maiores angústias, pois se convertia em oportunidade de exercer, efetivamente, o magistério. Como professora, decidimos não repetir a estruturação dada à disciplina anos antes em nossa experiência como aluna. Marcamos encontros quinzenais na universidade, nos quais discutíamos as particularidades das experiências de cada aluno no estágio, e realizamos visitas semanais às escolas-campo. Além disso, esses encontros eram momentos de debates sobre os problemas surgidos, de pensamento coletivo das possíveis soluções, de compartilhamento das dúvidas, de leitura e discussão de textos que pudessem auxiliar a experiência do estágio.

É válido pontuar que não consideramos esta estrutura de organização do estágio primorosa ou completa. Através dela conseguimos minimizar as dificuldades iniciais mais comuns e fazer, do estágio supervisionado, um espaço de discussão e reflexão sobre a prática. Desse modo, em situações posteriores e, atualmente, como professora das disciplinas de Prática Profissional nas Licenciaturas em Biologia, Química, Física e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, temos buscado aprimorar o momento do estágio de maneira a caracterizá-lo como efetiva ocasião de reflexão, aprendizagens e desenvolvimento de saberes, promovendo encontros quinzenais em sala de aula, realizando visitas semanais às escolas nas quais os alunos estagiam e mantendo uma relação de proximidade com os estagiários.

Desta linha descrita, alguns questionamentos nos impulsionaram a aprofundar os estudos acerca do estágio supervisionado. A escolha da temática se constitui numa discussão recorrente uma vez que perspectivamos contribuir com a discussão acerca da formação de professores, vislumbrando as potencialidades formativas do estágio supervisionado, numa dimensão de desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, neste estudo, delimitamos como problema: Quais as contribuições do estágio supervisionado na construção do saber ensinar?

A partir deste questionamento, definimos como objetivo geral do estudo: investigar, sob a visão do discente do 9º bloco do curso de Pedagogia da UFPI, as contribuições do estágio supervisionado na construção do saber ensinar. Como desdobramento do objetivo geral, estabelecemos as seguintes questões norteadoras:

- Quem são os estagiários do curso de Pedagogia da UFPI?
- Como se caracteriza o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI?
- Que saberes docentes são construídos na vivência do estágio supervisionado?
- Como ocorre a produção do saber e do saber ensinar no estágio supervisionado?

O desenvolvimento do estudo apoiou-se na perspectiva de ultrapassar a dimensão da constatação dos dados e evidenciar esforços na direção do compromisso com o estágio supervisionado para reconstruir trajetórias teóricas e práticas, construir saberes inerentes à prática docente e perceber possibilidades no desenvolvimento da disciplina.

Nesse sentido, para descrever o desenvolvimento do estudo, organizamos a dissertação em três capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais.

Na **Introdução**, iniciamos a discussão acerca do estágio supervisionado, expondo nosso vínculo com a temática em estudo, além de destacar o problema, o objetivo geral e as questões norteadoras que orientaram o desenvolvimento do estudo. Finalizamos apresentando a estrutura da dissertação.

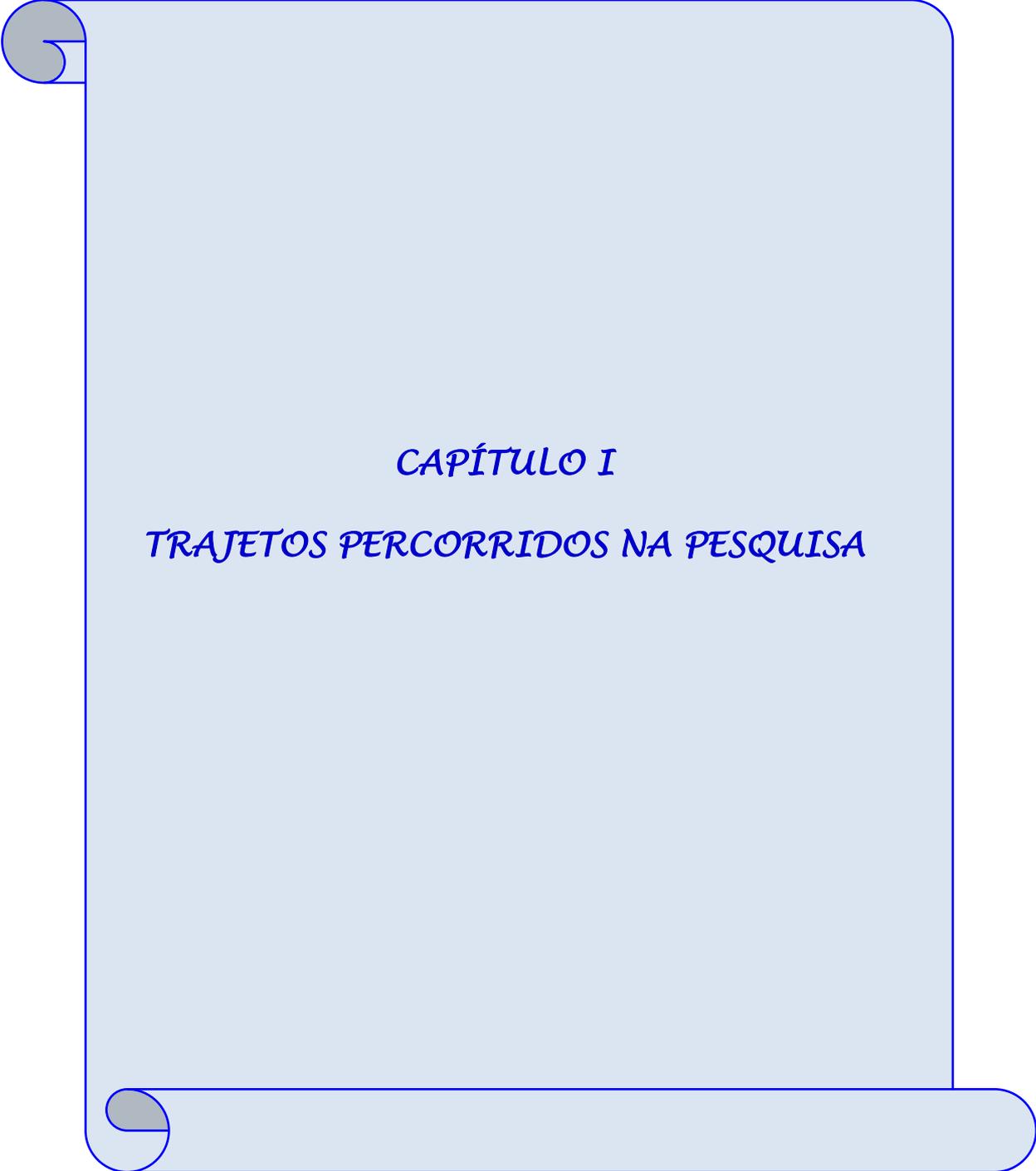
O Capítulo I, denominado **Trajetos percorridos na pesquisa**, descrevemos a opção metodológica adotada no desenvolvimento do estudo e relatamos informações sobre o campo de pesquisa, o perfil das interlocutoras, os

instrumentos utilizados na produção dos dados e, por fim, o procedimento de análise dos dados.

No segundo capítulo, intitulado **A Formação e o estágio supervisionado: diferentes enfoques**, discutimos as concepções que norteiam a formação docente e o estágio supervisionado, dialogando com autores como Brito (2006); Ghedin; Almeida; Leite (2008); Mendes (2006); Nóvoa (1995, 2000), Pimenta (1999, 2010), Tardif (2002), Therrien (1995), Veiga (2002), entre outros, destacando as contribuições acerca da temática em estudo.

No terceiro capítulo, **O estágio supervisionado na visão do discente de Pedagogia: resultados revelados nas narrativas**, apresentamos as interpretações e análises das narrativas produzidas através do memorial do estágio supervisionado e das respostas descritas no questionário misto que mostraram aspectos da vida pessoal, da trajetória de formação e dos saberes construídos durante a vivência do estágio supervisionado pelas interlocutoras da pesquisa.

Nas **Considerações Finais**, retomamos o objeto de estudo, tecemos reflexões acerca dos achados da pesquisa, vinculando-os aos objetivos prévios. Relatamos as constatações do estudo que foram, entre outras, que o curso de Pedagogia da UFPI tem a docência como base identitária, que a importância do estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI está em sua constituição como espaço investigativo e na oportunidade de mobilização de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais que este estágio possibilita. Além disso, constatamos que a vivência da atividade formativa do estágio supervisionado favorece o enfrentamento de problemas reais e o aprimoramento da prática pedagógica. Por fim, nessa parte do trabalho, ponderamos algumas considerações sobre nossa experiência como pesquisadora no processo de desenvolvimento deste estudo.



CAPÍTULO I

TRAJETOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

CAPÍTULO I

TRAJETOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa. Para isso, caracterizamos o trabalho quanto à sua natureza, situamos o contexto da pesquisa narrativa, identificamos o cenário da investigação, apresentamos as interlocutoras e caracterizamos os procedimentos adotados para produção, sistematização e análise dos dados.

1.1 A pesquisa qualitativa

A realização de uma pesquisa implica uma opção teórico-metodológica partindo do pressuposto que exige rigor científico. Nesse sentido, para a realização do estudo, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa por compreender que esta abordagem responde a questões muito específicas considerando o significado que as pessoas atribuem a elas. Além disso, “[...] ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 1994, p.21 -22).

Os pesquisadores, ao desenvolver estudos de natureza qualitativa, procuram perceber o contexto e integrar-se ao objeto de estudo de forma a compreendê-lo melhor. Isto favoreceu a decisão por este tipo de pesquisa, uma vez que esta abordagem dispõe-se a esclarecer e conhecer os processos de constituição da subjetividade. O pesquisador, na pesquisa qualitativa, baseia seus estudos na compreensão do mundo real. Chizzoti (2010) afirma que a pesquisa qualitativa admite que a realidade é espontânea e contraditória e, por isso, os procedimentos de investigação dependem do pesquisador. Nessa direção, o autor pontua que o termo qualitativo envolve compartilhamento com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa para colher significados perceptíveis a

uma atenção mais sensível. A adoção deste tipo de pesquisa nos permitiu o contato direto com as interlocutoras de modo a otimizar a compreensão acerca das histórias contadas nas narrativas.

Moreira (2002) aborda características desta tipologia de pesquisa que nos permitem confirmar o estudo como qualitativo. São elas: a interpretação como foco, em que o olhar dos participantes é fundamental para a interpretação; a ênfase na subjetividade; a conduta flexível do estudo; o interesse no processo e não no resultado; a ligação entre o contexto e o comportamento das pessoas e a aceitação de que existe influência da pesquisa sobre a situação e da situação de pesquisa sobre o pesquisador.

Desse modo, ao investigar as contribuições do estágio supervisionado na construção do saber ensinar no curso de Pedagogia da UFPI, foi nossa pretensão produzir dados, através de narrativas, que nos permitissem interpretar e conhecer o processo de desenvolvimento do estágio, considerando as opiniões e considerações das interlocutoras da pesquisa.

1.2 A escolha pela pesquisa narrativa

Em relação ao método autobiográfico utilizado, optamos pelas narrativas que surgem como uma forma peculiar de escrever sobre si e sobre as experiências vividas. Além disso, as narrativas articulam processos de formação, autoconhecimento e aprendizagem e se constituem uma importante fonte de análises sobre a formação. Para Brito (2010, p. 64)

As narrativas, no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, compõem fontes preciosas de produção de dados, cujo diferencial é protagonizar a vivência da escrita como alternativa para a reconstrução dos percursos do sujeito, seja na formação profissional, seja no cotidiano das práticas pedagógicas. Escrever sobre os processos formativos, sobre a ação docente desenvolvida e sobre o ser professor provoca a auto-reflexão e o reencontro do sujeito com seus percursos de vida pessoal e profissional.

O trabalho com as narrativas na pesquisa em educação, deste modo, tem merecido atenção de teóricos e pesquisadores por se constituir em um processo reflexivo importante na formação de professores. Neste sentido, tal abordagem nos permite revelar experiências de grupos humanos, as aprendizagens vivenciadas, a

cultura e uma dimensão mais ampla do contexto social construído historicamente, o que demonstra sua pertinência no contexto educacional. Sendo assim, manifestamos interesse em desenvolver este estudo no âmbito das narrativas.

Como seres humanos, representamos e contamos nossa história de vida a partir de valores e crenças. Estes se diversificam de acordo com os contextos sociais. As histórias que narramos são o meio pelo qual tentamos compreender e exprimir a complexidade da vida e de nossas experiências. Deste modo, as narrativas nos permitem produzir uma interpretação desta realidade.

A narrativa tornou-se uma forma de falar sobre si, de elaborar sua trajetória de formação, de marcar sua perspectiva e ponto de vista sobre sua história pessoal (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2008). Dessa forma, entendemos que trabalhar com narrativas pressupõe considerar a subjetividade em nosso trabalho de pesquisa. É importante citar que, na perspectiva de Souza (2007), na metodologia de trabalho da narrativa de formação, parte-se do balanço das aprendizagens feitas pelo professor e os fragmentos das experiências de formação serão extraídos do esquecimento.

Nesse sentido, as narrativas possibilitam ao narrador rememorar o passado, dar sentido às experiências vividas e envolver-se na reflexão, no questionamento e na compreensão da própria prática. Afora isso, possibilitam descobrir as trajetórias de vida pessoal inseridas numa realidade histórica e social.

Alarcão (2010, p. 57) salienta que “[...] o ato da escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. [...]. Implica reflexões a níveis de profundidade variados”. Em seus escritos, o professor em formação poderá guardar as experiências relevantes de seu processo de ‘tornar-se professor’, permitindo a relação de fatos e situações sociais diferentes. As narrativas podem ser um instrumento de sistematização destes saberes. Afora isso, a narrativa permite a análise da vida e do percurso profissional. Entendemos que o esforço por uma produção narrativa permite ao professor em formação inicial produzir sentido ao que está sendo ensinado e aprendido e ajuda a esclarecer e compreender o assunto em foco.

O professor, ao registrar sua trajetória pessoal e particular, fica atento às influências exercidas pelos fatores internos e externos, sociais e individuais, que pressionam a sua prática. Seus escritos podem funcionar como um repertório de informações úteis capazes de propiciar o cruzamento de diferentes processos

históricos. Para Souza (2006), na escrita da narrativa, a arte de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens.

Nesta perspectiva, durante o desenvolvimento do estudo, buscamos resgatar as experiências vividas pelas interlocutoras do estudo no estágio supervisionado, considerando sua subjetividade e singularidade, as relações que estabelecem com seu processo formativo e com as aprendizagens construídas ao longo dele. Entendemos que as narrativas se constituíram como metodologia adequada para a investigação da temática proposta, uma vez que a produção dos memoriais do estágio supervisionado foi disparadora de uma escrita rememorativa, reflexiva, expressiva e constituída de revelações interessantes.

As interlocutoras da pesquisa nos contaram a sua história, narraram os fatos, ocorrências e sentimentos que percorreram sua trajetória vivencial. E, na medida em que o fizeram, revelaram sua experiência, ao mesmo tempo em que a reconstruíram. Ao nos contar sua história, nos permitiram adentrar em sua vida, comoveram-nos e colocaram-nos como participantes da sua ação, fazendo de nós sujeito dessa experiência.

Assim, com o foco no objeto de estudo, a produção das narrativas escritas versou sobre a trajetória pessoal das interlocutoras até a chegada ao curso de Pedagogia, as ações desenvolvidas no estágio supervisionado, os saberes construídos nesta etapa da formação, além das dificuldades e inquietações vividas neste momento formativo. A intenção era produzir informações importantes que pudessem elucidar o problema do estudo.

1.3 Técnicas e instrumentos para produção dos dados

A produção de dados foi uma importante etapa da pesquisa, pois nela reunimos informações fundamentais para a análise e interpretação dos elementos e fizemos o recorte finalizando o estudo. Além disso, pudemos nos relacionar de forma direta com os partícipes do estudo. Utilizamos como técnicas/instrumentos para produção de dados: questionário misto e produção de narrativas escritas por meio do memorial do estágio supervisionado. Os dados foram produzidos no período de março a julho de 2011.

1.3.1 O questionário misto

O questionário é um instrumento de pesquisa composto por questões elaboradas previamente e organizadas numa sequência, acerca do tema em estudo. A escolha do questionário misto, neste estudo, encontra respaldo no que afirma Richardson (2008, p.189): “[...] os questionários cumprem, pelo menos, duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. Assim, o questionário objetivou traçar o perfil das interlocutoras da pesquisa sistematizando informações relacionadas às características pessoais e estudantis das alunas que participaram da pesquisa.

Para elaborar as indagações do questionário, consideramos suas características de objetividade, clareza e curta extensão. Após a elaboração das questões, realizamos a técnica de pré-testagem com um grupo de alunos do curso de Pedagogia da UFPI, os quais não participariam do estudo. Ressaltamos que a realização da pré-testagem foi importante para refinar a estruturação do questionário e dirimir possíveis dúvidas ou erros referentes à compreensão das indagações contidas nesse instrumento. Feitas as devidas correções, marcamos uma reunião nas escolas-campo, realizamos explicações prévias, entregamos os questionários e marcamos a data de recebimento.

Voltamos às escolas na data estabelecida e recebemos os questionários. A maioria das interlocutoras foi pontual com a data de entrega, atendendo à solicitação de cumprimento dos prazos. Algumas interlocutoras, no entanto, marcaram nova data para a entrega do instrumento, o que foi cumprido, sem transtornos.

Na oportunidade de entrega dos questionários, marcamos a data de nova reunião para esclarecimento e aplicação do outro instrumento de pesquisa – o memorial.

1.3.2 O memorial

A realização de um estudo desse porte com narrativas, conforme explicitado em tópico anterior, consiste numa forma peculiar de escrever sobre si e sobre as experiências vividas, contribuindo para a constituição de um processo reflexivo relevante na formação docente. Realçamos que, dentro do universo das

narrativas, o memorial do estágio supervisionado foi estabelecido como instrumento a ser utilizado na produção de dados, por entender que eles podem dar conta de “[...] trazer à tona peculiaridades da vida do professor por meio de etapas metodológicas relacionadas ao paradigma identitário” (SOUZA, 2007, p. 76). Esse instrumento, constituído de questões que direcionam a escrita, possibilita ao aluno-professor rever a trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela, pois se configura como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva (SANTOS, 2005). Além disso, no memorial, o narrador é o personagem da sua história de vida pessoal e profissional e relata a experiência de formação e prática docente. Brito (2010) pontua que escrever um memorial pressupõe reflexão prévia e como é um registro sequenciado de ideias permite ao sujeito resgatar estudos e aprendizagens. Além disso, a autora lembra ainda que

Memorial é relato escrito de forma abrangente, que implica descrição, análise, interpretação das memórias selecionadas, dos conhecimentos produzidos e das aprendizagens auferidas. Memorial é um texto. É um percurso. É uma trajetória. É um movimento feito de várias trajetórias, e, cuja tessitura, pela trama, seus trançados e traçados, produz um tecido denso, resistente e, em geral de bela estampa. (p. 58).

Os memoriais são textos que convocam o diálogo entre conhecimentos, saberes e experiências, agindo como disparadores da reflexão sobre si e sobre sua prática profissional (NOGUEIRA *et al*, 2008), além de realçar as aprendizagens da formação. Diversos autores (BRITO, 2010; JOSSO, 2007; SOUZA, 2006) ressaltam a importância da narrativa escrita durante o processo de formação. Recorremos a alguns deles para fundamentar a escolha pela construção do memorial. Finger; Nóvoa (1988), por exemplo, acreditam que o memorial é o momento em que cada participante procura refletir sobre seu processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que, para ele, foram formadores ao longo da vida. Guedes-Pinto; Gomes; Silva (2008, p.35) afirmam que “[...] ao narrar, os sujeitos ressignificam as experiências e as reconstruem” e que “[...] a narrativa é também um jeito de fazer, de pensar, prática e teoria ao mesmo tempo” (p. 38). Entendemos que narrar nossas histórias é, portanto, uma forma de construir nossa identidade.

Jovchelovitch; Bauer (2002) ressaltam que narrar, embora seja um ato relativamente simples, vai além da elaboração de uma lista de acontecimentos. É o exercício de encadear e vincular tais acontecimentos, tanto com relação ao tempo cronológico como no sentido, e confirmam 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.

Há que se levar em conta que a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos. No memorial, o autor é, ao mesmo tempo, escritor, narrador e personagem da história. É o protagonista. A vivência do duplo papel de ator e investigador da própria vida favorece, ao narrador, consciência de si e de suas aprendizagens. Barreiro; Gebran (2006) ressaltam que o trabalho com histórias de vida e atividades sobre a memória têm se revelado fundamentais no resgate das experiências dos professores, permitindo que eles revejam seus valores, práticas e ações, reflitam sobre os conteúdos trabalhados e reexaminem a relação estabelecida entre alunos, pais e colegas.

Para a escrita do memorial, fizemos uma reunião em que comentamos, com suporte de *slides*, sobre esse instrumento e suas características, como ele se constitui, entre outras informações importantes. Abordamos, na ocasião, os seguintes aspectos: o memorial como instrumento que permite a compreensão e a reflexão sobre as experiências, possibilita autoconhecimento e aprendizagem, é marcado pela não linearidade, além de oportunizar os níveis de reflexão técnico, prático e crítico. Explicitamos para as interlocutoras que nossa intenção, enquanto pesquisadora, era que a escrita rememorativa sobre as vivências no estágio supervisionado favorecesse a reflexão crítica sobre as aprendizagens construídas.

Em seguida, realizamos outra reunião, na qual foi lido o livro infantil “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” (2008), de autoria de Mem Fox, que aborda questões referentes à memória e suas particularidades, de forma simples e significativa. Após este momento, entregamos o memorial do estágio supervisionado, fizemos a leitura de todo o material e marcamos a data de entrega do instrumento. As interlocutoras cumpriram o prazo estabelecido para a entrega e se colocaram à disposição para informações complementares. Em apenas um caso consideramos as informações insuficientes e recorremos à interlocutora para ampliação das informações, o que foi prontamente atendido.

A utilização do memorial como instrumento de produção de dados deu solidez ao estudo, uma vez que se constituiu em escritas expressivas sobre a trajetória de vida das interlocutoras e, por isso, fonte de informações relevantes sobre os saberes e as aprendizagens construídos no estágio supervisionado, além de revelar as contribuições desta atividade para a formação destes professores licenciandos.

1.4 Cenário da Pesquisa

A investigação foi realizada no Centro de Ciências da Educação (Figura 01) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella, situado no bairro Ininga, na cidade de Teresina – Piauí.

Figura 01: Contexto empírico da pesquisa - CCE/UFPI



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A UFPI teve sua fundação em 1968, pela Lei Federal Nº 5.528/68 e tinha como objetivo principal cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado. A instituição possui cinco campi: Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina; Campus Ministro Reis Veloso, em Parnaíba; Campus Senador Helvídeo Nunes de Barros, em Picos, Campus Amílcar Ferreira Sobral, em Floriano e Campus Cinobelina Elvas, em Bom Jesus.

O campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina, sedia as unidades gestoras da UFPI, que estão organizadas em Órgãos Centrais e Unidades de Ensino. As Unidades de Ensino são as seguintes: Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), Centro de Ciências da Natureza (CCN), Centro de Tecnologia (CT), Centro de Ciências Agrárias (CCA) e Centro de Ciências da Educação (CCE), este último campo específico do estudo.

O CCE oferta, entre outros, os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Artística, Licenciatura em Música, Licenciatura em Artes Visuais e Bacharelado em Comunicação Social. Além disso, oferece cursos de Pós-graduação em nível de Especialização, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação. A seleção do campo de pesquisa deu-se por ser o Centro que abriga o Curso que seria pesquisado.

Como cenário específico, temos a Licenciatura em Pedagogia, ofertado pelo CCE, que forma, de acordo com a Proposta de Reformulação do Curso (2003), o profissional pedagogo a atuar no Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, na Formação pedagógica do profissional docente e na Gestão Educacional, em instituições escolares e não escolares. O curso de Pedagogia da UFPI tem como diretrizes permitir o contato dos alunos com a realidade do campo de trabalho desde o segundo período, propiciar ampla formação cultural, agregar a pesquisa como princípio educativo, desenvolver o compromisso com a docência e proporcionar a reflexão crítica sobre a formação do professor. O curso possui carga horária total de 3.195 horas, distribuídas em nove blocos, cada um correspondendo a um semestre letivo. A prática enquanto estágio supervisionado possui 510 horas.

1.5 Interlocutoras da pesquisa

As interlocutoras da pesquisa foram 8 estudantes do curso de Pedagogia do 9º bloco, uma vez que neste momento do curso estavam vivenciando o estágio supervisionado no Ensino Fundamental. Para seleção dos sujeitos, estabelecemos os seguintes critérios: estar regularmente matriculado na disciplina Prática Pedagógica na Escola VI; aderir voluntariamente à pesquisa; e ter disponibilidade para participar da produção de dados.

O contato inicial com as interlocutoras deu-se nas escolas-campo do estágio, uma situada na zona norte e, outra, na zona sul da cidade de Teresina, Piauí. Após a autorização das respectivas gestoras, realizamos reuniões nas escolas, em salas cedidas pela direção, oportunidade em que nos apresentamos, explicamos os objetivos da pesquisa e os instrumentos utilizados para produção dos dados.

Explicitamos, na ocasião, a importância da disponibilidade das interlocutoras na produção dos dados e reafirmamos o compromisso com o anonimato dos mesmos. Além disso, clarificamos que não teriam nenhuma despesa financeira com a participação na pesquisa.

Da segunda reunião realizada nas escolas, participaram apenas os alunos que aderiram à pesquisa. Neste momento, foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) pelos sujeitos, entregues os questionários para traçar seus perfis (Apêndice B) e marcada a data da devolução dos mesmos. Para resguardar a identidade das interlocutoras, utilizamos os seguintes codinomes: Ametista, Esmeralda, Opala, Pérola, Safira, Turquesa, Ágata e Jade. Os nomes de pedras preciosas foram escolhidos por entendermos que suas contribuições para nosso estudo foram raras e valiosas, como tais pedras. A seguir, apresentamos o perfil de cada interlocutor:

O Perfil de Ametista

Ametista tem entre 26 e 35 anos. Não possui, nem cursa outra graduação. Realizou a regência no estágio supervisionado no Ensino Fundamental e não possui outras experiências docentes além das oferecidas pelo Curso de Pedagogia. Trabalha como bolsista na Pró-Reitoria de Extensão da UFPI, participando de pesquisas e desenvolvendo estudos na iniciação científica, com uma carga horária de 12 horas semanais.

O Perfil de Esmeralda

Esmeralda tem entre 18 e 25 anos. Não possui outra graduação, mas cursa Comunicação Social na UESPI. Efetivou a regência no estágio supervisionado no Ensino Fundamental e possui experiências docentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no sistema Público de ensino.

O Perfil de Opala

Opala tem entre 18 e 25 anos. Cursa Licenciatura em Letras/Português na UESPI. Desenvolveu a regência no estágio supervisionado no Ensino Fundamental e não possui outras experiências docentes, além das oportunizadas pelo estágio. Não exerce atividades profissionais.

O Perfil de Pérola

Pérola tem entre 18 e 25 anos. Não possui, nem cursa outra graduação. Realizou a regência no estágio supervisionado no Ensino Fundamental e possui experiências docentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, nos sistemas Público e Privado de ensino. Atuou como coordenadora em uma escola particular, mas não exerce atividades profissionais.

O Perfil de Safira

Safira tem entre 18 e 25 anos. Não possui, nem cursa outra graduação, além da Licenciatura em Pedagogia. Desenvolveu a regência no estágio supervisionado no Ensino Fundamental e não possui outras experiências docentes. Não atua profissionalmente.

O Perfil de Turquesa

Turquesa tem entre 18 e 25 anos. Não possui ou cursa outra graduação. Realizou a regência no estágio supervisionado no Ensino Fundamental. Teve experiências docentes extra-curriculares também no Ensino Fundamental, nos sistemas Público e Privado de ensino. Não exerce atividades profissionais.

O Perfil de Ágata

Ágata tem entre 18 e 25 anos. Não possui, nem cursa outra graduação. Efetivou a regência no estágio supervisionado no Ensino Fundamental. Teve experiências além das proporcionadas pelo Curso de Pedagogia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, nos sistemas Público e Privado. Além disso, trabalha com reforço escolar, em sua residência, com carga horária de 20 horas semanais.

O Perfil de Jade

Jade tem entre 18 e 25 anos. Não possui, nem cursa outra graduação. Realizou a regência no estágio supervisionado no Ensino Fundamental. Teve experiências além das proporcionadas pelo Curso de Pedagogia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no sistema Público, inclusive no Programa Acelera Brasil. Não trabalha em outras áreas além da docência.

O grupo de interlocutoras é formado por oito mulheres. As idades variam entre 18 e 35 anos. Dentre as oito interlocutoras, todas realizaram a regência do estágio supervisionado no ensino fundamental. Três não tiveram nenhuma outra experiência docente, além do estágio, o que confirma que o estágio supervisionado, muitas vezes, constitui espaço de aproximação com a realidade profissional do professor em formação, oportunizando o contato com as situações específicas da docência. Duas interlocutoras cursam outras graduações, sendo uma, em Comunicação Social e outra, em Letras/ Português, ambas na UESPI, o que pode sugerir uma indefinição profissional e incerteza das interlocutoras em relação ao curso de Pedagogia.

Vale ressaltar que este é grupo jovem, formado de estudantes que dedicam a maior parte do seu tempo às atividades acadêmicas. Esta é uma realidade bastante presente nos cursos diurnos, como nesse caso. Além disso, o grupo formado, na totalidade, por mulheres confirma a tendência de feminização do curso de Pedagogia no Brasil, acentuada no final do século XIX. A atividade docente, neste contexto, concedia à mulher um trabalho além das atividades domésticas que lhe possibilitava a aquisição de conhecimentos. A feminização, para

Lopes (1996), é caracterizada pelos salários menores, pela concepção do magistério ligado à ação materna e pela contenção da sexualidade.

1.6 Sistematização e análise de dados

Nesta fase da pesquisa, buscamos as respostas para as questões levantadas através dos dados produzidos nos instrumentais – questionário misto e memorial. Assim, organizamos e sistematizamos os dados, sendo coerente com o que se pretendia no estudo.

Para isso, optamos pela técnica de análise de conteúdo. Esta técnica de análise de dados, de acordo com Franco (2007) se situa em um delineamento mais amplo e tem como ponto de partida a mensagem. Além disso, este é um método de análise em pesquisa que, de acordo com Bardin (1977), pode ser entendida como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores.

Esta técnica permite a análise do que está escrito, mas também das normas sociais sedimentadas. É um procedimento que vai além dos aspectos formais da língua e considera o contexto social e dinâmico da linguagem. Este formato analítico objetiva, nesse estudo, apreender e compreender as comunicações escritas no documento produzido durante a pesquisa, o memorial. A técnica em referência possibilita, inclusive, extrair inferências válidas do texto.

Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut (1999, p. 107) afirmam, ainda, que:

[...] a análise de conteúdo não revela princípios imutavelmente fixados, que bastaria aplicar concretamente, com maior ou menor facilidade, ao material recolhido num qualquer inquérito. A análise de conteúdo é tributária ao *corpus* (aqui, um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido) e dos fins que se procura atingir (aqui, um inquérito exploratório, conduzido paralelamente ao arquivo de documentos vivos). Esta análise não é, pois, senão uma etapa de uma pesquisa que não se encerra com ela, da mesma forma que a sua realização não põe termo às possibilidades de novas análises.

Com esta técnica de análise de dados caracterizamos e desvelamos o saber-ensinar construído pelos alunos do curso de Pedagogia da UFPI, principalmente no estágio supervisionado, tendo como suporte o referencial teórico e focalizando os objetivos do estudo. Para tanto, desenvolvemos uma descrição objetiva tencionando extrair significados temáticos dos escritos através de repetidas leituras para, por fim, interpretá-los.

Na análise e interpretação dos dados, seguimos as orientações metodológicas de Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut (1999, p. 107) que nos indica “o fim da análise de conteúdo é pôr em evidência as constantes das histórias de vida, as regularidades que constituem o fundo comum das respostas dos sujeitos”.

A análise de conteúdo, como afirma Chizzoti (2010), supõe que um texto contém sentidos e significados, evidentes ou ocultos, que podem ser assimilados por um leitor que os interpreta através de técnicas sistematizadas e apropriadas. É uma análise das palavras significativas do texto para estabelecer associações importantes entre o que foi dito e o fenômeno estudado.

Nessa perspectiva, os dados foram analisados e interpretados após serem organizados conforme a proposta metodológica de Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut (1999), estabelecida nas fases descritas a seguir. Na pré-análise, ordenamos os documentos assinados e os instrumentais, separando-os em pastas, por interlocutor, além de fazer leituras repetidas e anotações relevantes. Após esse processo, realizamos a clarificação do *corpus*, etapa na qual elaboramos os perfis biográficos e nomeamos as interlocutoras a partir dos codinomes estabelecidos. Na fase da compreensão do *corpus*, fizemos mais leituras das produções e destacamos os termos e expressões recorrentes nas falas.

Na etapa seguinte, a organização do *corpus*, definimos os temas comuns nas narrativas, o que nos permitiu, na fase de organização categorial, retornar ao *corpus* e dividi-lo em eixos de análise. Por fim, o próximo passo foi o somatório das histórias de vida, no qual analisamos o conjunto do *corpus*, selecionamos as citações mais significativas, procurando a coordenação das falas nos eixos.

A partir deste aspecto, baseamo-nos no objetivo geral do estudo e nas questões norteadoras e, após o desenvolvimento do processo descrito e de leituras recorrentes dos dados produzidos, definimos o plano de análise desenhado no Quadro 01.

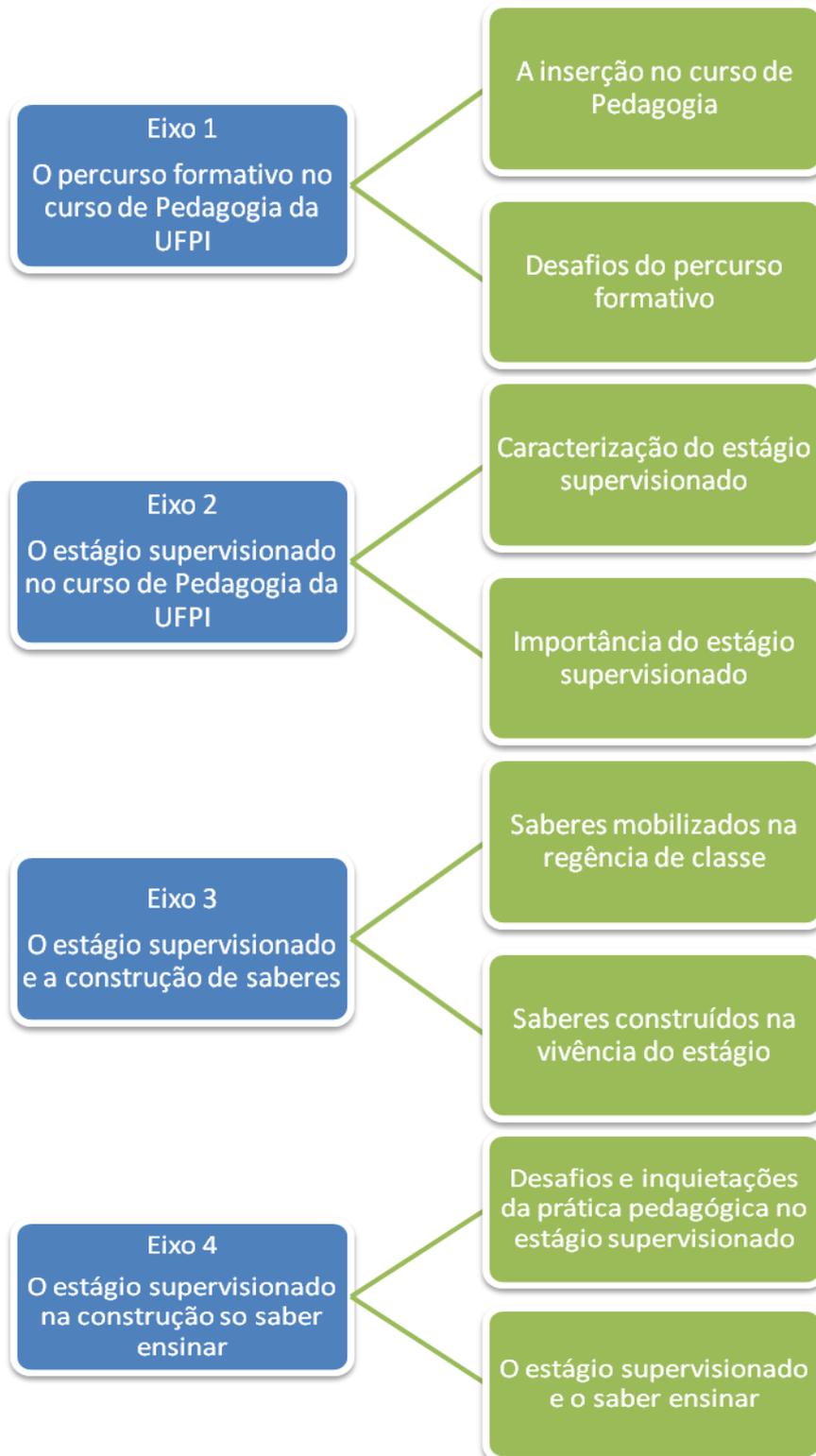
Quadro 01: Plano de Análise

Questões norteadoras	Aspectos frequentes nas falas das interlocutoras
Quem são os estagiários do curso de Pedagogia da UFPI?	<ul style="list-style-type: none"> • Trajetória de vida até a chegada ao curso de Pedagogia; • Nível de satisfação com o curso; • Motivo da escolha da profissão. • Desafios da prática estudantil
Como se caracteriza o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI?	<ul style="list-style-type: none"> • Importância do estágio supervisionado na formação; • Oportunidade de aprendizagem para o ser professor; • Vivência da condição profissional de ser professor; • Vivência de situações diversificadas de ensino.
Que saberes docentes são construídos na vivência do estágio supervisionado?	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação teoria/prática; • Interação com os pares; • Inquietações da prática.
Como ocorre a produção do saber e do saber ensinar no estágio supervisionado?	<ul style="list-style-type: none"> • Vivência de situações reais do ambiente escolar (gestão, alunos, infraestrutura, outras atividades); • Vivência dos processos reflexivos no estágio supervisionado; • Comprometimento profissional para enfrentamento dos desafios da profissão.

Fonte: Os dados da pesquisa.

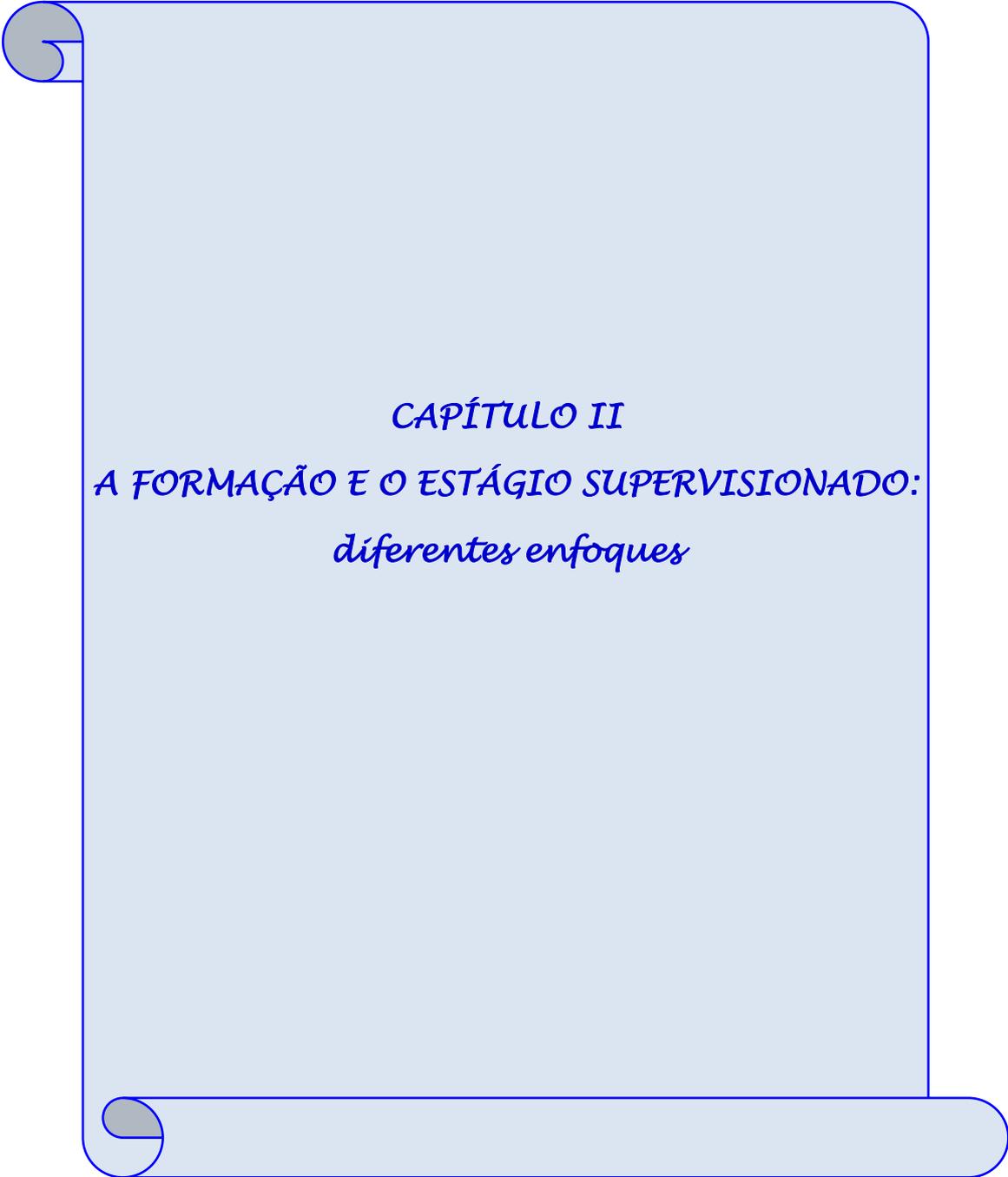
A construção do plano de análise dos dados foi feita a partir de leituras sequenciadas dos instrumentos que possibilitaram extrair palavras-chave, perceber eventos frequentes, interpretar o conteúdo das mensagens, inferir interpretações e condensar informações. A organização do Plano de Análise nos permitiu um diálogo mais próximo com os dados da pesquisa, de forma que estabelecemos os eixos e indicadores (Figura 02) para orientar a análise e interpretação dos dados a partir das mensagens das narrativas escritas nos memoriais e, assim, compreendermos como se aprende a ser professor na academia, especificamente no estágio supervisionado.

Figura 02: Eixos e Indicadores de Análise



Fonte: Os dados da pesquisa

A partir dos eixos e dos indicadores fizemos a interpretação dos dados tomando como referência as questões norteadoras, o objetivo da pesquisa e o referencial teórico.



CAPÍTULO II

*A FORMAÇÃO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
diferentes enfoques*

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: diferentes enfoques

As finalidades da formação docente não são simples nem unidimensionais. Envolvem, ao contrário, um conjunto intencional e subjetivo que torna a formação profissional mais abrangente do que somente as ações educativas encontradas na estrutura curricular. Neste capítulo, articulamos três temas fundamentais à discussão pretendida diante da temática de estudo, quais sejam: reflexão na formação de professores, saberes docentes e estágio supervisionado.

2.1 Formação inicial de professores numa perspectiva contemporânea

A educação sempre ocupou lugar de destaque nas discussões dos meios acadêmicos. A formação de professores, por sua vez, também tem merecido atenção nestes debates. As atuais demandas sociais tornam urgente um processo formativo que atenda às rápidas transformações pelas quais passam a sociedade, a educação, a escola, o indivíduo. Tais transformações interferem na prática do professor que precisa assumir uma postura profissional crítica, reflexiva, pesquisadora e capaz de efetivar mudanças e tomadas de decisões que forem necessárias à prática pedagógica.

O modelo de formação que prioriza a teoria ou o estudo de disciplinas específicas sem valorizar o conhecimento prático não condiz com a nova realidade. Não estamos, no entanto, desvalorizando o papel da teoria no processo de formação, mas considerando a articulação teórico-prática como preponderante para o entendimento do professor acerca dos desafios da docência.

Outro aspecto que merece atenção, diz respeito às dicotomias existentes na profissão docente (teoria x prática; técnica x prática; o que ensinar x como ensinar; entre outras). Estas dicotomias constituem-se em desafios ainda maiores para a profissão por impedirem uma visão completa da realidade. Neste sentido,

vislumbramos um modelo de formação – inicial e continuada – dinâmico, que dê conta de ir além destes desafios e possa ressignificar a profissão docente.

Este modelo de formação deve, sem dúvida, colocar o professor como sujeito de suas ações. Neste caso, o docente assume uma postura ativa, que possibilite a tomada de decisões e tenha a realidade prática e a experiência como elementos indispensáveis à formação.

Especialmente nas três últimas décadas, a formação docente despertou maior interesse desde a publicação dos trabalhos de Schön (1983). Com a repercussão dos estudos de Nóvoa (1995), o tema tornou-se de vez o protagonista em meio aos debates educacionais. Autores como Pereira (2006), Ghedin; Almeida; Leite (2008), Shigunov Neto; Maciel (2002), Veiga (2002), entre outros, no Brasil, voltaram-se para a formação de professores e os estudos e as publicações referentes à temática só têm crescido. No âmbito dessa temática é importante ressaltar o que Garcia (1999, p. 26) assevera acerca da formação docente:

É uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos a partir dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Nesse sentido, a formação de professores busca abordar o processo constitutivo do professor apontando caminhos, descobrindo possibilidades e revendo finalidades, numa investigação constante pela formação ideal. Vale ressaltar que o ‘ideal’ aqui não diz respeito a um modelo rígido, mas a um movimento que direciona a ação. Na afirmação do autor, destacamos a abrangência de temas que o termo formação de professores abriga, permeando a investigação, a didática, a organização escolar, a troca de experiências entre pares, a formação inicial e continuada, o desenvolvimento de competências pelos docentes e o caráter de sujeito ativo do professor. Neste estudo discutimos a formação inicial de professores focalizando os processos reflexivos e investigativos advindos dela, especialmente durante o desenvolvimento do estágio supervisionado.

A formação de professores, para Veiga (2002), pode assumir duas perspectivas distintas sobre as quais consideramos importante discutir. São elas a de tecnólogo do ensino e a do professor como agente social. A primeira remete aos aspectos técnicos e instrumentalizadores por muito tempo adotados na formação de professores. A segunda abordagem da autora se alinha à ideia de um professor preparado para os desafios que as transformações no mundo contemporâneo impõem à docência e, não só isso, um professor também agente de transformação social; perspectiva esta que defendemos como caminho para a formação docente na contemporaneidade e que tomamos como base no estudo. Sobre isso, a autora comenta:

A formação do professor desenvolve-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora, o que requer:

- a) Construção e domínio sólidos dos saberes da docência identificados por Tardif et al. (1991) quais sejam: saberes disciplinares e curriculares, saber da formação pedagógica, saber da experiência profissional e dos saberes da cultura e do mundo vivido na prática social [...].
- b) Unicidade entre teoria e prática [...].
- c) Ação coletiva, integrando todo o pessoal que atua na escola bem como todos os processos que contribuem para a melhoria do trabalho pedagógico [...].
- d) A autonomia [...] entendida como processo coletivo e solidário de busca e construção permanentes.
- e) A explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola [...]. (VEIGA, 2002, p.83-85).

Na ação formativa do estágio supervisionado, consideramos pertinente que sejam oportunizadas aos licenciandos situações específicas da docência que possibilitem a construção e mobilização dos saberes docentes, a relação entre teoria e prática, além de aprendizagens decorrentes da vivência na comunidade escolar e do desenvolvimento da liberdade moral e intelectual. Von Zuben (2003) fortalece o desenvolvimento da autonomia docente quando diz que a formação é um processo de ensino-aprendizagem e uma situação complexa – a complexidade está, essencialmente, em se tentar formar atitude crítica, pela capacidade de pensar. Nesse sentido, acreditamos que a busca de autonomia deve ser uma prática constante no processo formativo.

Paiva (2003), a partir de leituras do trabalho de Schön (1983), acrescenta mais uma perspectiva da formação de professores: o professor como prático

reflexivo. Neste caso, a referida autora afirma que o professor “não depende de teorias e técnicas estabelecidas uma vez que ele constrói uma nova teoria para a compreensão da situação problemática de modo a atender suas peculiaridades e tomar sua decisão” (Idem, p. 52). Esta descrição se articula com a de agente social (VEIGA, 2002) por evidenciar a independência do professor e a ação transformadora, capazes de permiti-lo entender os contextos reais e atuar criticamente sobre eles. Sob nosso ponto de vista, ressaltamos, fica implícito nas descrições das duas autoras o caráter investigativo da formação de professores, uma vez que é este que permite, ao professor, a compreensão da realidade, a ressignificação e reconstrução de teorias a partir da prática.

Em vista disso, Pimenta (1999) resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Pimenta (2010) destaca que a atividade prática que atualmente é fonte de teoria exige uma prática que ainda nem existe e, desse modo, a teoria é que determina a prática real e efetiva. A autora em tela diz ainda que, por outro lado, a teoria que ainda não está em articulação com a prática porque se adiantou a ela, poderá ter essa relação em momentos posteriores, ou seja, nova teoria, a partir de nova prática e assim por diante. O estágio supervisionado, nesta linha de raciocínio, assume papel preponderante na formação, sendo oportunidade em que os conflitos reais reconfiguram as teorias de modo a efetivar a dinâmica relação teoria e prática.

Para Garcia (1992), as perspectivas da formação de professores na atualidade apontam para a formação como um *continuum*, uma vez que a formação inicial, por si só, não dá conta de atender a complexidade da profissão; que envolve, com exposto, a articulação entre teoria e prática e o entendimento da prática de ensinar como momento de mobilização, articulação e produção de saberes. Isso significa que a aprendizagem contínua é essencial para a profissão docente. Na concepção de Nóvoa (2000), ela deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Fundamentadas nisto, defendemos que a vivência do estágio supervisionado aconteça efetivamente na escola, que abriga, em seu âmago, os conflitos reais da ação docente.

Consideramos importante descrever as perspectivas de formação ditadas por Pérez Gómez (1995) e que nos auxiliam a visualizar as características da formação no contexto específico deste estudo, a UFPI. São elas: acadêmica, técnica, prática e reconstrução social. A primeira diz respeito à transmissão da cultura acumulada pela humanidade, a segunda revela a natureza instrumental da formação e a terceira é entendida como elemento estruturador da formação, no qual situações inesperadas e conflituosas se constituem em momentos de aprendizagem do professor. A quarta perspectiva – reconstrução social – entende a formação como espaço de desenvolvimento da consciência social do sujeito vislumbrando uma sociedade justa e igualitária. São perspectivas que delineiam a formação de professores na atualidade. A perspectiva técnica, entretanto, merece maior atenção porque a ênfase desta dimensão pode levar à armadilha do “exercício técnico-profissional, baseando-se no saber-fazer para o aprendizado do que vai ensinar” (VEIGA, 2002, p.17).

A formação, diante do exposto, ganha um enfoque holístico, em que o professor deve estar preparado para trabalhar com diferentes currículos, diversos projetos educacionais, fundamentado em relações interpessoais, éticas e sociais, e pronto para enfrentar os desafios da docência. Formar esse profissional, no entanto, não é tarefa fácil. Constatamos que as finalidades da formação de professores estão longe de algo simples ou superficiais. Envolve, contrariamente, um conjunto intencional e subjetivo que torna a formação profissional mais abrangente do que somente as ações educativas específicas de uma estrutura curricular. No que concerne ao estágio supervisionado, a importância, para além de um cumprimento curricular, reside também na percepção dos professores em formação inicial em constatar o quão preche de aprendizagens esta ação formativa pode ser.

Essa forma de conceber a formação docente torna possível uma discussão interdisciplinar e integradora que evita o afastamento entre as disciplinas e a fragmentação no exercício da docência, superando a visão dicotômica que ainda marca as licenciaturas. Torna-se evidente a necessidade de se ampliar as discussões em torno do estágio supervisionado, atividade que, fundamentalmente, acolhe a interação e a relação entre as disciplinas teóricas e a prática real. Torna-se importante destacar, como exposto anteriormente, que os conteúdos teóricos exercem função relevante nesse processo. Entretanto, em si mesmos, farão apenas parte do volume de informações a que se tem acesso todos os dias. A consonância

e a significância deles com o contexto real far-se-á na perspectiva da formação enquanto investigação, em que é possível, ao professor, aprender e redirecionar sua prática, fator importante para que ocorra a superação do distanciamento entre teoria e prática.

Tardif (2002) chama atenção para que não ocorra a fragmentação entre o conhecer e o fazer, de forma que não sejam elaborados procedimentos a serem aplicados num contexto. O autor adverte, ainda, que essa fragmentação constitui-se como uma prática falida frente às constantes mudanças pelas quais passa a realidade. A construção de saberes deve ser alicerçada em ações que viabilizem mudanças no contexto real. Nesse sentido, entendemos que a formação pode favorecer o redirecionamento dos saberes da prática docente e oportunizar ao professor a consciência de sua própria aprendizagem. Desta forma, percebemos que, no contexto do estágio, os diversos saberes docentes vão sendo construídos e mobilizados, num processo que envolve a maneira como o indivíduo compreende esses saberes e os aspectos relacionados à sua construção - vivência no interior de uma instituição acadêmica e nas experiências cotidianas.

É missão do professor ficar atento ao mundo e perceber as mudanças acontecendo tão rapidamente. A postura do docente deve incentivar os alunos a aprender coisas novas e se tornar sujeitos ativos e autônomos de sua aprendizagem.

A reflexão aparece como caminho possível na formação, uma vez que é conhecimento contextualizado. O professor assume atitude de pesquisador da sala de aula e a prática se torna um processo de investigação constante. As atividades inerentes à prática reflexiva se desdobram, segundo modalidades complexas em que intervêm a linguagem, a cognição, a afetividade e a abertura de espírito que se constituem em trunfos inegáveis do trabalho docente.

Alarcão (2010) nos lembra que, embora a capacidade reflexiva seja inata ao ser humano, ela precisa de contextos que propiciem seu desenvolvimento. Em tais contextos, segundo a citada autora, imperam a liberdade, a responsabilidade, a vontade e a persistência. Pérez Gómez (1998, p. 29), sobre a reflexividade, afirma:

[...] a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para

enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também a próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Tal ideia pressupõe um profissional que parte da análise da prática para compreender os dilemas e enfrentar os desafios da profissão docente. Essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Sob esta ótica, o professor assume uma postura ativa ante os desafios da profissão. Faz-se necessário, assim, que os professores vejam a escola não somente como lugar onde eles irão exercer as atividades profissionais, ou seja, numa perspectiva de puramente ensinar ou transmitir informações, mas, também, onde se aprende. Isto se aplica ao estágio supervisionado, espaço de aprendizagens significativas para a docência. A atuação do professor evoca atividades como instruir, compartilhar, construir, interagir e dialogar. O trabalho docente assume uma conotação experimental e a esse processo somam-se conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao cumprimento de sua função e, ainda, a pesquisa, a formação continuada e a autonomia.

Segundo Alarcão (2010), para que a formação reflexiva ultrapasse o nível meramente narrativo ou descritivo, é fundamental que haja o que a autora chama de “triplo diálogo”: um diálogo consigo próprio, um diálogo com outros, incluindo os que construíram conhecimentos antes de nós, e que são referência, e o diálogo com a própria situação. Este diálogo deve atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão.

Isto é o pensar crítica e autonomamente e requer estratégias de valor formativo que favoreçam o diálogo descrito anteriormente perspectivando a constituição de um ensino como prática reflexiva, viés de discussão neste estudo. Vislumbramos o estágio supervisionado como atividade que acolhe algumas destas importantes estratégias formativas: a troca de experiências com os pares e com o professor supervisor do estágio, a possibilidade de articular os conhecimentos teóricos e práticos e o enfrentamento dos problemas reais são exemplos delas.

No processo educativo, faz-se mister o professor se perceber sujeito autônomo e ativo em suas aprendizagens, pois:

[...] produz sentidos no contexto cultural em que se encontram inseridos os sujeitos da ação educativa: professores e alunos. Assim, a produção de significados é fruto da subjetividade do professor que atua na sua ação como docente. Os saberes do professor são definidos pelo campo cultural, próprio da educação escolar em permanente construção [...]. A atividade do professor é compartilhada com outros sujeitos e mediadas pelo diálogo. (CAMPOS, 2009, p. 22-23).

A subjetividade a que se refere o autor é determinante na construção da formação pautada no conhecimento de si pelo docente. Assim, o professor, ao pensar seu fazer docente, deve, conforme Arroyo (2000), mapear as práticas a partir de uma reflexão sobre as escolhas feitas, as ações desenvolvidas, os conteúdos trabalhados e as avaliações realizadas. E, a partir disso, buscar novas posturas e metodologias que favoreçam a aprendizagem dos seus alunos em sala de aula, tornando a relação teoria-prática uma constante.

Através da reflexão sobre a prática, segundo Freire (1996), surgem novas possibilidades, novas formas de pensar, novas formas de encarar e agir sobre os problemas. Essa reflexão, na formação do professor, é imprescindível porque é refletindo criticamente sobre a prática de ontem, de hoje, que se pode aperfeiçoar a futura prática. É nesta dinâmica que reside o poder autônomo e investigativo do professor, uma vez que está sempre aprendendo e ressignificando as aprendizagens.

Com o processo de reflexão do professor ainda em foco, é válido ressaltar o que diz Pérez Gómez (1995, p. 103)

A reflexão implica na imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumentos dos processos de reflexão se for integrado significativamente [...].

O conhecimento teórico, prioritariamente, deve orientar a prática docente. Esta prática precisa ser o núcleo em torno do qual gira o currículo acadêmico, uma vez que o conhecimento acadêmico e teórico só se torna útil diante de problemas concretos. Nessa direção, para Pérez Gómez (1995), o pensamento prático não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. O mesmo autor lembra que a prática deve ser um processo de investigação e não um contexto de aplicação de teorias, o

que é realçado por Pimenta (2010, p. 92) quando afirma “[...] a prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria”. Vásquez (*apud* Pimenta, 2010, p. 91) comenta que se a teoria não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo, ou seja, a condição para transitar conscientemente da teoria à prática e, portanto, para que a primeira (teoria) cumpra uma função prática, é que seja prioritariamente uma atividade teórica.

Na prática enquanto processo de investigação, o professor como pesquisador é papel imprescindível para a superação da dicotomia teoria-prática. A pesquisa se constitui num momento privilegiado de reflexão da prática educativa, centrando-se numa realidade concreta e histórica.

A pesquisa não pode dizer o que o professor deve ser na sala de aula, sob pena de se perder na herança do tecnicismo, mas pode fornecer instrumentos para que entenda o que acontece, e assim, tentar modificá-la. Seria uma oportunidade de apropriação, pelo futuro professor, de conhecimentos teóricos e de produção de novos conhecimentos. Outro dado relevante é enfatizado por Ghedin; Almeida; Leite (2008, p. 78)

[...] o educador, ao assumir-se como professor-pesquisador, não se distancia dos problemas reais e alarmantes da escola, mas, pelo contrário, os torna mais próximos na medida em que os toma como objeto de investigação e amplia as formas de compreendê-los. Neste sentido, o professor deixa de ser somente aquele que ensina. Existe sobre ele uma nova e complexa demanda de habilidades, não apenas incorporadas ao processo de ensinar, mas sobretudo às formas de refletir e avaliar este processo. A reflexividade crítica sobre as práticas e as experiências cotidianas da escola adicionada à atividade da pesquisa viabilizam a reformulação da identidade do professor, como profissional e como indivíduo.

Vê-se, dessa maneira, que o impacto da pesquisa na formação é muito grande, pois, além de atender a perspectiva de um investigador da própria prática, o professor investiga problemas reais relacionados à escola objetivando seu entendimento. O docente assume uma postura ativa e reúne um cabedal de conhecimentos fundamentais não só ao ato de ensinar, mas à reflexão do processo.

Sem dúvida, a relação entre formação do professor e a produção de conhecimento precisa ser ampliada, considerando a pluralidade de saberes oriundos da teoria, da experiência e da pesquisa, que se articulam de forma coerente na constituição do saber docente (TARDIF, 2002). Neste sentido, a formação,

alicerçada na construção de saberes plurais e sincréticos e na reflexão, possibilita ao professor trabalho criativo, dinâmico, e experimental.

2.2 Os saberes docentes na ação pedagógica

As pesquisas sobre formação apontam para o entendimento dos saberes que servem de alicerce para o ensino. Neste estudo, discutimos as contribuições do estágio supervisionado para a produção destes saberes, que podem ser entendidos de duas formas: num sentido restrito, os saberes mobilizados por professores eficientes na ação de sala de aula, saberes estes que deveriam ser incorporados nos programas de formação de professores (GAUTHIER et al, 1998); e num sentido amplo, refere-se ao conjunto de saberes que firmam o ato de ensinar (TARDIF; LESSARD, 2005). O conjunto de saberes é oriundo da formação inicial e contínua, do currículo, dos processos de socialização do conhecimento, das disciplinas a serem ensinadas, da experiência, da cultura pessoal e profissional, entre outras fontes.

Para Terrien; Sousa (2000), o docente, na sala de aula, orienta-se por dois tipos de saberes: os de cunho mais subjetivo, moral, prático, estabelecidos a partir de valores e interesses específicos dados à educação; e os de cunho objetivo, constituídos de teorias que permitem conhecer e controlar o fenômeno educativo.

Fiorentini; Souza Junior; Melo (1998) apontam o aumento das pesquisas, em nossa realidade, de procurar enfatizar o estudo dos saberes docentes na formação de professores. Pimenta (1999) identifica o surgimento da questão dos saberes como um dos aspectos fundamentais nos estudos sobre a identidade da profissão de professor. Parte da proposição de que essa identidade é construída a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão de tradições. Mas, também, da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Os saberes docentes constituem os saberes de professores como atores individuais que o têm e o agregam à prática profissional. Dessa forma, adaptam e transformam esta prática. Esses saberes consistem em, como afirma Tardif (2002, p. 71):

[...] representar os *desempenhos* e as *capacidades* sociais e culturais do indivíduo, que são ricas, variadas e variegadas, graças a um conjunto mais restrito de saberes subjacentes que permitem compreender como esses desempenhos são gerados. A idéia base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) *não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.* (grifos do autor)

Tardif (2002) destaca, ainda, que esses saberes são sociais porque são compartilhados por todo um grupo de professores e legitimados pela posse e utilização de um sistema, porque seus próprios objetos (as práticas sociais) são sociais, porque evoluem com a sociedade e são adquiridos num contexto de socialização profissional. Com o cenário de desenvolvimento do estágio supervisionado sendo a escola, é importante que se discuta e analise os saberes neste contexto específico.

A formação, nesta linha de raciocínio, toma sobre si um caráter inverso às ideias que Tardif (2002) rejeita e denomina de mentalismo e sociologismo: o primeiro consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas etc.) e o suporte é atividade cognitiva dos indivíduos. O segundo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola.

O professor é capaz de inventar, reinventar, reelaborar a prática e, ainda, responder aos desafios da profissão, assumindo o papel de sujeito ativo de sua história. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções oriundas de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2002).

O professor atua e, ao atuar, mobiliza e elabora saberes produzidos pela prática. Para Lima (2011), os professores usam da criatividade para construir o repertório de métodos e estratégias para lidar com os incidentes da realidade. Alarcão (2010) corrobora com esta afirmação e defende a atuação dos professores

como sujeitos da ação e autônomos, destacando que para que os cidadãos possam assumir este papel de atores críticos, situados, precisam desenvolver a competência da compreensão que reside na capacidade de escuta, observação e pensamento, mas também na capacidade de utilização das várias linguagens que possibilitam ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo mecanismos de interação e de intercompreensão. Através desta compreensão é que nos preparamos para a mudança, para a incerteza, para as dificuldades.

A busca pelo saber docente implica na interpretação do que está implícito nas condutas dos professores e nos objetivos da educação. Vale a pena ressaltar o repertório de saberes relativos à docência destacados por Tardif (2002). O autor assinala os saberes do professor a partir de seis perspectivas. A primeira faz referência ao *saber e trabalho*, em que o saber do professor deve ser compreendido na relação com o trabalho na escola e na sala de aula. Esta relação é mediada pelo trabalho que fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

A segunda perspectiva refere-se à *diversidade do saber*, entendendo que o saber dos professores é plural, composto e heterogêneo, além de envolver, no exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso. O terceiro prisma é a *temporalidade do saber*, em que o saber dos professores é reconhecido como temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Na quarta perspectiva, *experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, destacam-se os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como fundamento da prática e da competência profissionais, pois é no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o hábito - disposições adquiridas na e pela prática real.

Em seguida, os *saberes humanos a respeito de saberes humanos* denotam a ideia de trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana. A sexta e última perspectiva, *saberes e formação profissional*, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Considerando que os saberes docentes são oriundos de diversas fontes, como pontuado, Tardif (2002) os classifica em: *saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)*, compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; os

saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina - são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; os *saberes curriculares*, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e, por fim, os *saberes experienciais*, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de hábito e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Nos escritos de Tardif (2002) percebemos, além da valorização da pluralidade e da heterogeneidade do saber docente, uma ênfase aos saberes da experiência. Estes apresentam características dos saberes profissionais compreendidas como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em sua prática cotidiana. São crenças que alimentam um repertório de possibilidades, às quais se recorre quando é preciso: técnicas, métodos, metodologias, modelos didáticos (CAMPOS, 2009). É um conhecimento singular ao professor.

Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor. Para entender como os professores lidam, durante a formação e em sua atuação, com as dimensões entre saberes e práticas, é importante considerar o repertório de saberes que fundamentam as ações e que compõem um saber da profissão, adquiridos na e pela prática docente, construído por eles próprios.

Tais saberes se constituem de experiências acumuladas ao longo dos anos. Emergem da prática do professor que o produz a partir da reflexão crítica da prática pedagógica. Se o professor não reflete, no entanto, sobre esta experiência, cristaliza a prática e se constitui como obstáculo para a fruição do trabalho docente. Sobre esse aspecto, Tardif (2002), ao investigar os saberes docentes e a formação profissional, demonstra que os professores valorizam muito a experiência em sala de aula e vêem os saberes experienciais como um respaldo de seu saber ensinar. No estágio supervisionado o repertório de saberes da experiência tende a ser ainda reduzido, o que gera inseguranças e inquietudes ao professor em formação.

As experiências vividas na família e na escola marcam de forma sólida os referenciais de formação. Ao resgatar qualidades ou defeitos que espera de um professor, inclusive si próprio, os docentes podem destacar, por exemplo, experiências com professores alfabetizadores, com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, injustiças vivenciadas na família ou no ambiente escolar. A trajetória pré-profissional define grande parte das informações que os professores têm sobre o ensino, sobre o papel dos professores, sobre como ensinar (TARDIF; RAYMOND, 2000). A história pessoal e social do indivíduo, assim, constitui as fontes pré-profissionais do saber ensinar. Desse modo, o saber ensinar requer saberes pessoais e competências oriundas dos traços de personalidade dos sujeitos.

Nessa perspectiva, Tardif e Raymond (2000) destacam ainda que o professor iniciante tem uma relação com a escola firmemente estruturada e a socialização profissional não acontece em terreno neutro. Portanto, o saber ensinar dos professores não se restringe à sua vida profissional, mas abrange suas experiências pessoais.

É fundamental que se entenda, entretanto, que os saberes, embora sociais e compartilhados por um grupo, são distintos entre os indivíduos: a mobilização, adequação, produção ou utilização destes saberes não é realizada da mesma forma por dois professores. Essa capacidade de apropriação é que pode ser desenvolvida na formação. Percebemos, em nossa própria ação docente, a necessidade de mobilizar diversos saberes para que a aula tenha êxito. Planejamos, organizamos o conteúdo, estudamos este conteúdo, selecionamos exemplos práticos para favorecer a compreensão acerca da matéria, arregimentamos textos e vídeos que ampliem as descobertas, resgatamos conhecimentos prévios dos alunos com questionamentos no início de cada aula. Além disso, sentimos a necessidade de construir vínculos afetivos com a turma, nos aproximando dos alunos e incentivando-os a pensar, questionar, participar.

Muitos de nossos professores serviram de referência para os modos de agir e ensinar. Nas discussões promovidas em nossa formação inicial, citávamos estas experiências, positivas ou não, como exemplos a serem questionados. Neste estudo, resgatamos estes saberes pré-profissionais das interlocutoras da pesquisa, incentivando-as a contar-nos sua história pessoal, e promovemos a reflexão acerca dos saberes produzidos, propriamente, no estágio supervisionado, foco de discussão na sessão a seguir.

2.3 O estágio supervisionado na formação inicial

O estágio supervisionado é um momento de fundamental importância no processo de formação profissional. Constitui-se em ocasião que possibilita ao aluno a articulação entre teoria e prática, a integração das disciplinas que compõem o currículo acadêmico, a percepção das demandas da prática e a vivência dos múltiplos modos de saber e fazer da atividade profissional. Por isso, a experiência do estágio deve transcender a mera obrigação curricular e assumir uma função protagonista em meio à formação inicial.

Nesta perspectiva, é importante que se discuta o estágio como espaço de contribuição para o desenvolvimento do saber-ensinar de forma que privilegie a reflexão crítica. Neste tópico, dialogamos com alguns autores – Pimenta; Lima (2011), Pimenta (2010), Barreiro; Gebran (2006), Mendes (2006), entre outros – que concebem o estágio como espaço fértil de produção de saberes e de articulação de conhecimentos teóricos e práticos.

O estágio supervisionado possibilita a interação dos licenciandos com o campo de atuação e caracteriza-se como momento indispensável na formação. Desse modo, a formação do professor é favorecida pela vivência de diferentes situações de ensino-aprendizagem e apreensão das dinâmicas de interação entre os elementos que compõem a prática pedagógica (ARAÚJO, 2009). O estágio, muitas vezes, abriga os contatos iniciais do professor em formação inicial com a realidade escolar e é oportunidade de compartilhar as aprendizagens. Esta atividade formativa propicia a experiência nas diversas situações de ensino-aprendizagem e nos desafios da prática pedagógica. O estágio supervisionado inicia o aluno-professor no exercício da atividade docente, por isso, a forma de organização, as vivências desenvolvidas e a produção do saber ensinar referente a ele são fundamentais.

A importância do estágio supervisionado na formação inicial de professores é indiscutível. Não é por acaso que ele está presente nos cursos de licenciatura no Brasil desde 1930. Pimenta (2010) delinea a configuração desta prática na legislação das Unidades Federativas do país a partir da década citada, enfatizando a terminologia utilizada e a forma como a prática estava estruturada. A legislação dos Estados comentada pela autora aponta, entre outras coisas, para a falta de sistematização do estágio no país, demonstrada por uma variação entre a

duração, a terminologia e o período em que deveria ocorrer. Entre os Estados, como exemplo, escolhemos o Piauí, sobre o qual afirma

A formação era em 5 anos, dos quais 3 preparatórios e 2 profissionais, onde se realizava “a prática profissional sob forma de regência, aulas-modelo, preparação e crítica de planos de aula, trabalhos de administração escolar” [...]. E como disciplina havia “Didática e Metodologia Geral e Especial” (PIMENTA, 2010, p. 24).

Esta citação ilustra com clareza o modelo tecnicista vigente à época, característica comum a outros Estados brasileiros. O estágio, neste contexto, era visto como um espaço de treinamento para a atuação profissional. Ainda percebemos, atualmente, a herança desta forma de se conceber o estágio, oportunamente enfatizada por Mendes (2006, p. 194): “questiona-se o caráter fragmentado e burocrático das atividades de estágio, cujo formato investe numa formação técnica, possibilitando apenas o domínio de limitado conhecimento instrumental sobre o fazer docente”.

Como clarificamos no decorrer deste estudo, tomamos como norte o estágio como espaço de reflexão sobre a prática, de produção do saber ensinar e de articulação teórico-prática, pois a forma de conceber o estágio como técnico, além de não valorizar a formação intelectual do professor, o transforma em um mero repetidor de atitudes e hábitos impedindo-o de analisar criticamente a realidade. Sobre isso Ghedin; Almeida; Leite (2008, p.34) ressaltam:

O estágio, nos moldes tradicionalmente assumidos nos cursos de formação de professores, não tem permitido contribuir para a análise crítica da prática docente em sala de aula e não tem conseguido formar uma cultura ou atitude docente que consiga superar a cultura escolar que ainda carrega vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação.

Neste sentido, a prática do estágio, nos dias de hoje, aponta para a necessária articulação da formação inicial com a prática profissional, devendo constituir-se em momento de experiências importantes em que o professor pode construir seu reservatório de saberes teóricos e práticos necessários à atuação profissional. É o que Pimenta (2010, p.15) chama de “atividade teórica”, em que a atividade remete à ação, ressaltando o caráter indissociável entre teoria e prática

que o estágio precisa assumir. Esta prática formativa deve, ainda, dar condições para que o futuro professor entenda a docência como profissão que se realiza em espaço e tempo específicos.

Lima (2009) pontua que o estágio supervisionado poderia ser compreendido como a metáfora da árvore, em que as raízes figuram como a fundamentação teórica estudada, o tronco representa a pesquisa, os galhos e as folhas simbolizam as atividades desenvolvidas e os frutos são os registros reflexivos realizados pelos estagiários. A fundamentação teórica, como as raízes, dá sustentação e nutre o projeto de articulação com a prática dos formadores e formandos, construindo as bases do estágio e, assim, o professor, ao desenvolver as atividades, é entendido como intelectual em processo de formação.

Para Shigunov Neto; Maciel (2002), o estágio supervisionado é momento estratégico na formação e as etapas de observação, participação e regência merecem atenção. Para estes autores, a observação permite compreender as relações complexas da escola e da sala de aula e, para isso, o estudo sistematizado e a reflexão sobre acontecimentos escolares, fundamentados na teoria e com a orientação do professor possibilitam a investigação da realidade. Gisi; Martins; Romanowski (2009) entendem o estágio como oportunidade de inserção numa realidade, permitindo a confrontação do saber acadêmico com o saber da escola.

Isto posto, compreendemos que o cotidiano escolar tem passado por transformações - sociais, políticas, econômicas e culturais, particularidades do mundo contemporâneo. Tais transformações interferem na prática do professor e denotam a necessidade de um processo formativo que dê conta da atual demanda de um profissional crítico, reflexivo, pesquisador e capaz de efetivar mudanças e adequações que forem necessárias à prática pedagógica. O estágio deve contemplar a formação do professor para esta realidade que se constitui nova e diversa diariamente.

Para Soares (2010), o estágio representa possibilidades de desenvolver um espírito de reflexividade, à luz da realidade, na busca de construir o sentido de sua formação e de aprofundar-se nos fundamentos da prática pedagógica, além de permitir o desenvolvimento e produção de saberes necessários ao professor durante o ato de ensinar.

Sob esta ótica, o estágio supervisionado se firma como momento de construção de saberes docentes. Saberes esses que vão além dos acadêmicos e

envolvem o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão. Ou seja, o aluno-professor, durante a formação inicial, encara a complexidade do papel profissional. Outro ponto que nos chama a atenção é destacado por Ghedin; Almeida; Leite (2008): o estágio precisa promover a aproximação entre o espaço da escola de formação e os contextos reais sem que isso se restrinja a uma etapa no final do curso. Nessa mesma linha de pensamento, Miranda (2008, p.16) pontua que:

[...] a produção de saberes a partir da prática não é um processo linear, pois envolve reflexão, análise, problematização, assim como o enfrentamento de dúvidas e incertezas. Trata-se do movimento dialético do conhecimento, que compreende o momento da *ação* (prática constituída), da *reflexão* (apoiada em princípios teóricos reelaborados) e da *ação refletida* (prática modificada). Na situação de estágio, esse movimento ocorre quando o estagiário, ao interagir com a dinâmica de sala de aula e enfrentar os desafios do cotidiano escolar, reconsidera a teoria, não para confirmá-la, mas para confrontar seus fundamentos com a realidade histórica, cultural e social.

É na elaboração deste saber-fazer que se firma a autonomia docente. Assim, o estágio supervisionado na formação de professores deve possibilitar, ao aluno-professor, a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos e o desenvolvimento de habilidades fundamentais à docência: criatividade, autonomia, tomada de decisão e, sem dúvida, reflexão sobre a atividade docente. É durante a formação inicial que são consolidados os pressupostos e os rumos decisivos na construção do profissional docente. Como afirmam Barreiro; Gebran (2006), recorrer à reflexão para formar professores não significa valer-se apenas de teorias, mas, diante do pensamento, submeter a realidade a uma práxis na qual ação e reflexão aconteçam ao mesmo tempo.

Na prática enquanto processo de investigação, o professor como pesquisador é papel imprescindível para a superação da dicotomia teoria-prática. A pesquisa sobre os contextos reais se constitui num momento privilegiado de reflexão da prática educativa, centrando-se numa realidade concreta e histórica. Ghedin; Almeida; Leite (2008, p. 70) comentam a respeito da postura que o aluno-professor, no estágio, precisa desenvolver:

[...] no conjunto de condições metodológicas básicas para se ter um “atitude investigativa” sobre a prática educativa, foi possível identificar quatro que parecem responder às necessidades iniciais dos estagiários, independentemente dos contextos que se inserem. São elas: a observação fenomenológica, o registro das situações, a superação da visão fragmentada dos problemas da escola e a autopercepção como educador.

A pesquisa não pode dizer o que o professor deve ser na sala de aula, sob pena de se perder na herança do tecnicismo, mas pode fornecer instrumentos para que entenda o que acontece, e assim, tentar modificá-la. Seria uma oportunidade de apropriação, pelo futuro professor, de conhecimentos teóricos e de produção de novos conhecimentos. Percebe-se, dessa maneira, que o impacto da pesquisa na formação é muito grande, pois, além de atender a perspectiva de um investigador da própria prática, o professor investiga problemas reais relacionados à escola objetivando seu entendimento. O docente assume uma postura ativa e reúne um cabedal de conhecimentos fundamentais não só ao ato de ensinar, mas à reflexão do processo. É o que perspectivamos que aconteça, portanto, nas atividades desenvolvidas no estágio supervisionado. Para Barreiro; Gebran (2006), as dificuldades que o professor encontra para desenvolver uma prática investigativa são decorrentes da formação, muitas vezes concebida como produto acabado.

Sem dúvida, a relação entre formação do professor e a produção de conhecimento precisa ser ampliada, considerando a pluralidade de saberes oriundos da teoria, da experiência e da pesquisa, que se articulam de forma coerente na constituição do saber docente (TARDIF, 2002). Neste sentido, entendemos que o estágio precisa ser vivenciado numa perspectiva investigativa e concretizar-se com um lugar de excelência para a reflexão do futuro professor sobre a formação e prática e, além permitir o aprofundamento do conhecimento e a compreensão de seu papel na escola e na sociedade.

CAPÍTULO III

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA VISÃO
DO DISCENTE DE PEDAGOGIA:
*resultados revelados nas narrativas***

CAPÍTULO III

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA VISÃO DO DISCENTE DE PEDAGOGIA: RESULTADOS REVELADOS NAS NARRATIVAS

A formação de professores, na contemporaneidade, tem merecido atenção de pesquisadores e docentes. As demandas sociais atuais apontam a necessidade de um profissional criativo, autônomo e crítico. Ensinar exige produzir e mobilizar saberes específicos da docência, saberes vinculados à disciplina, ao currículo, à didática, entre outros.

Entendemos que a formação deve propiciar um alicerce teórico consistente que permita a compreensão dos fenômenos educacionais. A prática deve ser entendida como um contexto que favoreça a pesquisa, a produção de conhecimentos e o contato direto do professor em formação com as situações reais de trabalho. O estágio supervisionado, sob esta ótica, deve contribuir com esta preparação efetiva do professor de maneira a permitir o compromisso com uma atuação reflexiva, crítica, autônoma e articulada com as demandas reais.

Em vista disso, para desenvolver a pesquisa que versa sobre o saber e o saber ensinar construídos na vivência do estágio supervisionado, tomamos como norte as seguintes questões: Quem são os estagiários do curso de Pedagogia da UESPI? Como se caracteriza o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UESPI? Que saberes docentes são construídos na vivência do estágio supervisionado? Como ocorre a produção do saber e do saber ensinar no estágio supervisionado?

Compreendemos que os dados produzidos através das escritas dos memoriais pelas interlocutoras constituíram um acervo valioso de reflexões sobre seu processo de formação, particularmente no que tange ao estágio supervisionado. Assim, neste capítulo, analisamos os dados produzidos nos Memoriais através do procedimento de análise de conteúdo que, para Bardin (1977), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que objetivam obter, através de

procedimentos sistemáticos, a descrição dos conteúdos das mensagens e indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção destas mensagens. Procedemos a análise a partir do Plano explicitado no Capítulo I deste trabalho e estabelecemos quatro eixos de análise, quais sejam: Eixo 1 – O estagiário do curso de Pedagogia da UFPI; Eixo 2 - Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI; Eixo 3 – Saberes Docentes construídos no estágio supervisionado e Eixo 4 – Contribuições do estágio supervisionado na construção do saber ensinar. Cada eixo possui indicadores que favorecem a compreensão acerca da temática e foram sistematizados de acordo com o Quadro 02:

Quadro 02: Eixos e Indicadores de Análise

EIXOS	INDICADORES
1 O percurso formativo no curso de Pedagogia da UFPI	1.1 A inserção no curso de Pedagogia 1.2 Desafios do percurso formativo
2 O estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI	2.1 Caracterização do estágio supervisionado 2.2 Importância do estágio supervisionado
3 O estágio supervisionado e a construção de saberes	3.1 Saberes mobilizados na regência de classe 3.2 Saberes construídos na vivência do estágio
4 O estágio supervisionado na construção do saber ensinar	4.1 Desafios e inquietações da prática pedagógica no estágio supervisionado 4.2 O estágio supervisionado e o saber-ensinar

Fonte: Os dados da pesquisa

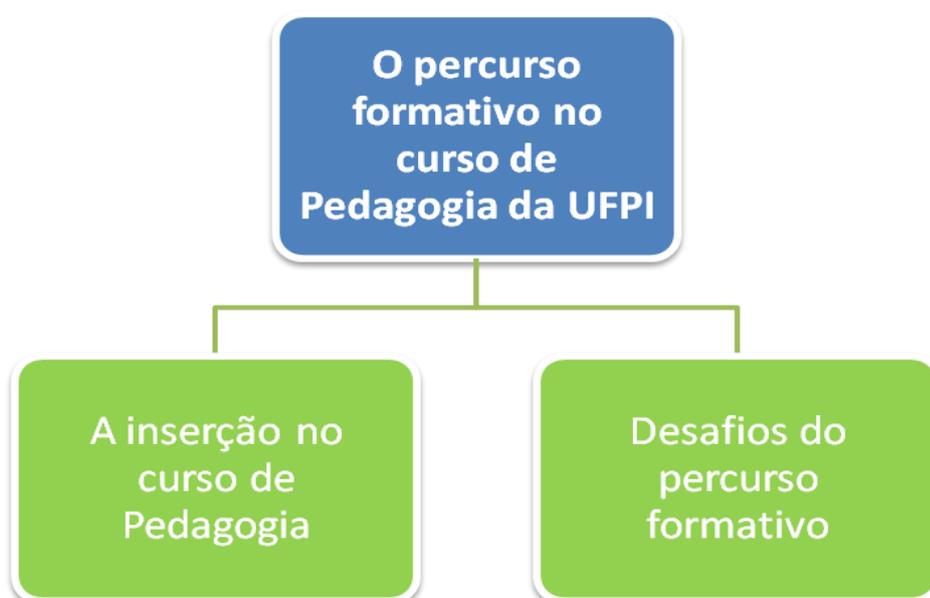
Na sessão a seguir, apresentamos a análise do primeiro eixo de análise, que se refere ao percurso formativo das interlocutoras da pesquisa, destacando a entrada no curso de Pedagogia e os desafios encontrados no processo formativo.

3.1 Eixo de Análise 1 - O percurso formativo no curso de Pedagogia da UFPI

A escolha da profissão é um momento marcante e peculiar na vida do indivíduo. A escolha, de forma consciente, madura e responsável, envolve questões complexas como as influências sociais, familiares, religiosas, políticas, as aptidões e o conhecimento de si mesmo e da profissão almejada. O conhecimento acerca da profissão, no tocante à escolha pela docência, abrange questões mais específicas que dizem respeito à atuação do professor, ao papel da escola e às possibilidades profissionais docentes. Escolher ser professor implica requerer capacidades e habilidades que alicerçam o pensamento teórico e o fazer didático-pedagógico. Isso, entretanto, nem sempre é pensado pelo jovem ao optar pela docência como carreira.

Desta forma, é importante ponderar acerca dos motivos da escolha profissional, neste caso, pela docência, pontuando as expectativas das interlocutoras em relação à profissão e aos desafios encontrados no processo de formação. As narrativas otimizaram a investigação e possibilitaram interpretar e compreender os diferentes aspectos pertinentes ao objeto de estudo da pesquisa. Nesta seção, conforme apresentado na Figura 03, apresentamos a interpretação e análise dos dados.

Figura 03: Eixo de Análise 1 e indicadores



Fonte: Os dados da pesquisa.

3.1.1 A inserção no curso de Pedagogia

O ingresso do jovem na carreira docente, numa sociedade em constantes transformações, é bastante complexa, permeada de conflitos capazes de por em xeque crenças e valores aceitos em sociedade. A iniciação do indivíduo na profissão docente provoca reflexões sobre as formas de pensar e agir com as dos seus pares, pois ele sente-se inseguro para agir ou mesmo pedir ajuda (SILVA, 1997). Estes sentimentos têm seus reflexos no processo de formação inicial e se faz necessário discutir acerca da entrada na profissão e das experiências vividas no início da formação. As leituras das narrativas nos revelaram que os motivos da escolha profissional das interlocutoras estão alicerçados em diferentes aspectos. A esse respeito, as narrativas explicitam:

Entrei no ano de 2007 por meio do Programa Seriado de Ingresso da Universidade – PSIU. Cheguei ao curso de Pedagogia por escolha própria e incentivo de uma amiga. Confesso que não é o curso que queria, mas hoje estou concluindo com grande satisfação. (Jade).

Inicialmente, vale ressaltar que o vestibular da época que passei era através do PSIU [...]. Não consegui atingir a pontuação que almejava e por minha pontuação estar abaixo do esperado e não dar para passar no curso que queria, o que me restava era escolher outro curso que desse para passar [...] com os pontos que tinha. Daí resolvi optar por Pedagogia, não por me interessar ou gostar, mas porque os pontos só davam para cursos menos concorridos. (Safira).

No meu ano de decisão (3º ano), tive vários problemas de saúde, faltei muitas aulas e, portanto, tive muitas dificuldades. Por conta das circunstâncias, optei pelo curso de Pedagogia que era minha segunda opção, pois sempre me identifiquei com a área de educação, porém, a remuneração recebida fez eu me afastar dessa profissão. (Turquesa).

Ao ver, nos anos anteriores, vários estudantes sendo aprovados no vestibular, eu decidi olhar a concorrência do ano anterior para assim ver qual era a possibilidade de passar em um curso de acordo com minha pontuação. Foi assim que escolhi este curso, pois a pressão era enorme e eu tinha que estudar na universidade de qualquer jeito. (Ágata).

Chegado o final do ano 2006 (3º ano do Ensino Médio), decidi prestar vestibular para os cursos de Pedagogia (UFPI) – porque sempre pensei que seria completa sendo professora, o outro curso Direito na UESPI – meu pai seria feliz tendo uma filha “doutora”. (Opala).

Quando eu fazia o 3º ano do Ensino Médio, um professor meu indicou o curso de Pedagogia para meu vestibular, me apresentou os vários lugares onde eu poderia atuar e a importância do pedagogo. Além disso, minha família possui várias pedagogas que me incentivaram a entrar na profissão. (Pérola).

Eu adorava brincar de “aulinha” com meu irmão. Nós dois tínhamos um quadro e um punhado de pedaços de giz no nosso quintal, onde reproduzíamos a cenas das nossas salas de aula. [...] Chegando o vestibular, a dúvida de qual curso eu prestaria também chegou. Hoje curso Pedagogia e Jornalismo. Não posso negar que a escolha pelo curso de Pedagogia teve um pouco de influência da minha mãe, professora cansada do ônus da profissão, me aconselhou que fizesse Pedagogia pelos variados campos de atuação que o curso oferece. (Esmeralda).

A trajetória da minha formação e opção pelo curso de Pedagogia deve-se ao fato de ter feito no Ensino Médio o curso Pedagógico. [...] Este curso foi realizado no Instituto de Educação Antonino Freire (hoje ISEAF). Com toda certeza, este foi o responsável por eu ter escolhido para minha formação superior o curso de Pedagogia. (Ametista).

As interlocutoras, nas narrativas, revelam os motivos que os fizeram decidir pelo curso de Pedagogia. É notório e passível de discussão o fato de quatro delas não terem o curso como prioridade, escolhendo-o, apenas, como forma de ingresso mais fácil e garantido na universidade. Acerca dessa temática, Silva (1997, p.64) reconhece que “[...] a alternativa da escolha da profissão docente parece ser grandemente motivada pelo facto de o número de vagas existentes noutros cursos não viabilizar a entrada de alguns candidatos”. Este é o retrato do processo histórico de desvalorização do magistério, marcado, na essência, pelos baixos salários e condições insatisfatórias de trabalho e que, atualmente, enfrenta sua pior situação, tendo divulgada, nos meios de comunicação, a tendência de afastamento dos jovens da profissão docente, contribuindo com a reflexão a esse respeito.

Pereira (2006) mostra que, em levantamento realizado pela Comissão Permanente do Vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foram identificados os cursos de ‘maior prestígio’ e de ‘menor prestígio’, a partir da relação candidato/vaga. O que percebemos é que nenhum curso de Licenciatura está na lista dos dez cursos de maior prestígio, entretanto constam na lista dos dez cursos de menor prestígio nove Licenciaturas. Este retrato tem se repetido em várias outras instituições de ensino superior no Brasil.

Jade afirma que, mesmo sem querer, inicialmente, cursar Pedagogia, construiu um vínculo com o curso que a fez seguir e concluí-lo com contentamento. Safira e Ágata pontuam que o único motivo da escolha foi a garantia de ingresso numa universidade, visto que os pontos obtidos não garantiriam a entrada em outro curso. Na fala de Turquesa fica claro que, mesmo com a identificação com a área, a remuneração oferecida constituía um obstáculo para a escolha profissional e que ela

só o fez devido aos problemas de saúde que a impossibilitaram de preparar-se para outro curso.

A interlocutora Opala nos conta que escolheu Pedagogia para se sentir completa e Direito para ser doutora, o que nos permite deduzir a representação social e cultural de que o título de doutor é passível apenas na área de Direito ou Medicina, estando a docência fora das profissões de elite.

Os relatos apontam que a família e os professores detêm forte influência na decisão pela escolha da profissão, seja como profissionais que os inspiram, seja como pessoas que os apontam as possibilidades da profissão, o que foi destacado por Pérola e Esmeralda. Ametista ressaltou a formação pré-profissional, no caso o curso pedagógico, como motivo da escolha. Sobre as vivências anteriores à profissão, Arroyo (1999) afirma que a aprendizagem do ofício de mestre é anterior à escola, constituindo-se ao longo do tempo por meio dos processos educativos experienciados em espaços não-formais, como família e outros grupos sociais. Dessa forma, os saberes dos professores são caracterizados como sociais e culturais e se constituem durante sua história de vida.

Outro ponto que merece discussão é, mais uma vez, a tendência à feminização do curso de Pedagogia aparecer na fala de Pérola, quando se reporta às “pedagogas” da família.

Por motivos diversos, as interlocutoras entraram no curso. É importante realçar que todos continuaram a cursá-lo até a conclusão. Indubitavelmente, vínculos com os pares, com a profissão, com o ambiente universitário, com os docentes foram construídos de tal maneira que os fizeram prosseguir. O comprometimento profissional foi se construindo durante a formação e os desafios que apareceram não os impediram de seguir adiante. Sobre tais desafios é que tratam o indicador seguinte.

3.1.2 Desafios do percurso formativo

Na tessitura deste trabalho, destacamos as mudanças sociais ocorridas continuamente e que exigem uma formação de professores mais articulada com as necessidades reais. Esta situação, por si só, configura um desafio. Nesse sentido, cabe aos cursos de formação, promover a constituição de seres humanos, cidadãos,

que gostem de ler, de estudar, de trabalhar com os conhecimentos, questionar e criar saberes (GHEDIN;ALMEIDA; LEITE, 2008).

Este não é, portanto, um processo simples ou descomplicado e seu delineamento influencia a constituição do ser professor. As interlocutoras, nas falas, destacaram diferentes desafios vivenciados na formação inicial, tanto no tocante à trajetória do curso em si quanto, particularmente, em relação ao estágio supervisionado, conforme evidenciado nos relatos:

Atualmente vivemos um grande desafio na educação, presenciamos uma gama de conhecimentos que precisam ser construídos e absorvidos pelo estudante. A aquisição de saberes requer uma estrutura de tempo e dedicação, sendo que a disponibilidade destes termina por não contribuir para sua boa formação e qualidade do futuro profissional. (Ametista).

O tempo, na verdade sinto-me extremamente atarefada – o nosso currículo foi pensado muito destoante do que, a meu ver, deve sugerir o 9º período: temos 2 estágios e um trabalho monográfico. Ou fazemos os estágios ao longo do curso ou o TCC terá um acompanhamento mais sério desde construído o projeto. A graduação, deste modo, dificilmente forma, antes deforma. (Opala).

A falta de tempo para a realização de planejamento e execução de atividades mais elaboradas e criativas, tendo em vista que cursamos outro estágio paralelo e outras disciplinas na universidade. (Turquesa).

O primeiro período foi o mais difícil. Não entendia nada que os professores falavam, tinha uma dificuldade muito grande em entender as teorias, reprovei uma disciplina, fiquei muito triste, pensei em desistir mas não o fiz, continuei, [...]conheci pessoas maravilhosas, professores excelentes, fui me acostumando com a ideia de que teria que concluir. No quarto período, já estava acostumada, já conseguia estudar as tantas teorias que o curso me impunha. (Jade).

Os primeiros períodos do curso me arrebataram de certo estranhamento decorrente da adaptação àquele novo cenário e do amadurecimento de nova ideologia. (Esmeralda).

No 1º ao 3º período senti muita dificuldade, os professores exigiam algo que nunca tínhamos visto e [...] não eram nem um pouco amorosos como no ensino fundamental e médio. (Ágata).

Quando me deparei com a realidade prática, me assustei de uma maneira que fiquei sem saber o que e como fazer. (Safira).

Os maiores desafios são os poucos subsídios que temos no curso para aprender a ensinar no estágio. (Pérola).

Os relatos das interlocutoras da pesquisa nos chamam a atenção para os desafios vividos na entrada do curso, com a alteração da rotina de estudo e as

exigências acadêmicas; na experiência da prática, por sentirem-se despreparadas; além do pouco tempo para gerenciar todas estas demandas.

As interlocutoras Ametista, Opala e Turquesa enfatizam a questão do tempo como desafio ao percurso formativo, na medida em que possuem muitas atividades referentes à universidade. Comentam da vivência de dois estágios simultâneos (Prática Pedagógica na Escola VI e Prática em Planejamento e Administração Educacional, previstos para o nono bloco, como comprova o Anexo A), além das atividades de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que demandam tempo e dedicação dos estudantes, e o curso de mais duas disciplinas optativas no mesmo período. As interlocutoras, nos questionários, afirmam dedicar a maior parte do tempo às atividades acadêmicas, não exercendo atividades profissionais, o que permite entender que existe uma falta de organização do tempo por parte dos alunos, pois na análise do fluxograma das disciplinas do curso (Anexo A), identificamos que a disciplina Prática e Pesquisa Educativa II, cuja ementa prevê estruturação do TCC, formalização e/ou execução da pesquisa geradora do TCC, acontece no quinto bloco. A defesa do TCC é realizada no nono bloco, quatro semestres depois, tempo suficiente para a escrita do trabalho.

As interlocutoras Jade, Esmeralda e Ágata relatam que os primeiros momentos do curso foram os mais difíceis por apresentarem exigências as quais não estavam habituadas. No ensino superior, os níveis de leitura são mais elevados, a linguagem dos textos, geralmente técnicos, é mais complexa, o que é necessário para o processo de formação profissional que acontece nesse nível de ensino. Nesse aspecto, recorreremos à Von Zuben (2003), que defende o desenvolvimento da capacidade de pensar e a autonomia da razão. O que se deve buscar é a adequação às demandas que a formação profissional apresenta. Pérez Gómez (1995) nos afirma que as situações conflituosas se constituem na aprendizagem do professor. Os alunos, desse modo, devem ser incentivados a construir independência, a pesquisar amplamente os conteúdos estudados e a desenvolver seu potencial de leitura, escrita e articulação de ideias, a fim de suprir carências e dar conta das exigências do curso.

Safira e Pérola comentam do desafio da articulação entre teoria e prática, afirmando que os conhecimentos teóricos aprendidos no decorrer do processo não conseguem responder aos eventos contraditórios da realidade. O docente, em seu processo formativo, não deve considerar a prática como um contexto de aplicação

de teoria. Tardif (2002) dá respaldo a isso chamando a atenção para o cuidado entre a fragmentação entre o conhecer e o fazer, pois que esta fragmentação, frente às mudanças sociais, é prática falida. O que se pretende, dessa forma, é uma formação dinâmica que atenda a estas mudanças sociais. Os conteúdos teóricos exercem função relevante neste processo, mas devem admitir uma função integradora com a prática. É necessário destacar o papel da investigação durante a formação, reforçado por Ghedin; Almeida; Leite (2008) ao pontuarem que, através desta investigação, os problemas reais tornam-se mais próximos e isso amplia as formas de compreendê-los.

Os acadêmicos em formação, muitas vezes, entendem como parte prática do curso aquela que corresponde à regência no ensino fundamental e não valorizam as experiências de observação e participação que permeiam o curso e que podem favorecer os processos de investigação e reflexão sobre a prática, além das articulações entre prática e teoria.

A vida pessoal e profissional do indivíduo é repleta de desafios. A forma de encarar e transpor tais desafios reflete na constituição do indivíduo enquanto pessoa e repercute nas formas de avaliar situações e tomar decisões. A análise das narrativas nos permitiu perceber os contextos de ingresso no curso de Pedagogia, caracterizados por desafios importantes que marcaram a formação das interlocutoras e a construção da identidade docente.

3.2 Eixo de Análise 2 - O estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI

Nas análises realizadas neste estudo, estabelecemos um diálogo entre as falas das interlocutoras do estudo e as concepções teóricas acerca da temática. Entendemos que o estágio supervisionado, como postado anteriormente, deve contemplar uma formação de professores capaz de atender às demandas sociais que se tornam diversas a cada dia. Nessa parte do trabalho, de acordo com a Figura 04, expomos a forma como o estágio supervisionado está configurado na UFPI, ressaltando, no primeiro indicador, as características desta ação formativa e, no segundo indicador, a importância atribuída ao estágio pelas interlocutoras do estudo.

Figura 04: Eixo de Análise 2 e indicadores

Fonte: Os dados da pesquisa

O Projeto do curso de Pedagogia da UFPI passou por reformulações significativas. No entanto, as interlocutoras ingressaram no curso em 2007 e cursaram as disciplinas do Projeto de 2003, fonte de estudo para as análises. Para compreensão da configuração da prática ensino enquanto estágio supervisionado no âmbito da UFPI, a partir do Projeto do curso, sistematizamos o Quadro 03 contendo as disciplinas referentes ao estágio supervisionado e as respectivas ementas. É importante perceber que as disciplinas permeiam um campo vasto de conhecimentos referentes à sociologia, psicologia, psicopedagogia, didática, entre outros, que constituem uma base sólida de saberes referentes à profissão.

Além disso, na leitura das ementas das disciplinas correspondentes ao estágio supervisionado, destacamos a recorrência das palavras 'vivência' e 'análise', o que se subentende uma análise das experiências e vivências proporcionadas pelos estágios. Sob esta ótica, não há como desenvolver uma análise sem questionamentos, teorizações e reflexões acerca da temática, o que nos sugere, de antemão, que o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI, possibilita a reflexão sobre a prática. Isto posto, observemos as informações contidas no Quadro 03.

Quadro 03: Disciplinas referentes à Prática de Ensino do curso de Pedagogia da UFPI, respectivas carga horária, ementas e bloco em que são ministradas

DISCIPLINA	C H	EMENTA	BLOCO
Prática Pedagógica na Escola I	60 h	Vivência e análise dos processos educativos que ocorrem na escola. Análise dos determinantes políticos, sociais, filosóficos, históricos e psicológicos da organização dos processos educativos da escola. Aprendizagem e desenvolvimento. O processo de aprendizagem: linhas teóricas. Aprendizagem e o cotidiano de sala de aula.	III
Prática Pedagógica na Escola II	60 h	Prática de Ensino: objetivos, importância, vantagens, problemas, dificuldades e formas de operacionalização. A formação do professor e Prática de Ensino. O Curso de Magistério de nível médio e o Ensino Fundamental: aspectos legais, estrutura, organização e funcionamento. Análise de problemas de aprendizagem escolar.	IV
Prática Pedagógica na Escola III	60 h	A realidade da formação de professores de 1º a 4º série do ensino fundamental. Desenvolvimento de habilidades de ensino na área de fundamentos. Análise dos programas oficiais dos Fundamentos da Educação. Análise das experiências vivenciadas na escola, na área de Fundamentos da Educação. Análise do cotidiano das salas de aula de Fundamentos. Planejamento, execução e avaliação de ações didático-pedagógicas na área de Fundamentos da Educação.	VI
Prática Pedagógica na Escola IV	60 h	A contribuição das Didáticas específicas na formação pedagógica de Professores. Desenvolvimento de habilidades de ensino na área das Didáticas. Análise dos programas oficiais das Didáticas. Análise do cotidiano das salas de aula das Didáticas. Análise das experiências vivenciadas na escola, na área das Didáticas. Planejamento, execução e avaliação de ações didático-pedagógicas na área das Didáticas.	VII
Prática Pedagógica na Escola V	60 h	Ensino Fundamental: contextualização e problemática. Desenvolvimento de habilidades de ensino na Escola Fundamental. Análise e avaliação dos programas oficiais do Ensino Fundamental, com base nos princípios teóricos e Parâmetros Curriculares Nacionais.	VIII
Prática Pedagógica na Escola VI	135 h	Análise das experiências vivenciadas no cotidiano da escola de Ensino Fundamental. Planejamento, execução e avaliação de ações didático-pedagógicas no Ensino Fundamental.	IX

Fonte: Proposta de reformulação curricular do curso de Pedagogia da UFPI (2003)

A Prática de Ensino, como disposto no Quadro 03, é dividida em seis disciplinas que objetivam discutir temas específicos da área da docência. Na disciplina de Prática Pedagógica na Escola I, a ementa prevê uma contextualização dos processos de aprendizagem, considerando as influências políticas, sociais, filosóficas, históricas e psicológicas dos processos educativos, numa abordagem

inicial. Na Prática Pedagógica na Escola II, as discussões giram em torno na prática de ensino em si, de sua caracterização e especificidades. Para a Prática Pedagógica na Escola III, os Fundamentos da Educação ganham destaque no tocante ao cotidiano da sala de aula, ao planejamento, execução e avaliação de ações.

Estas atividades - planejamento, execução e avaliação de ações, na Prática Pedagógica na Escola IV giram em torno das didáticas. A Prática Pedagógica na Escola V prevê o desenvolvimento de habilidades referente ao Ensino Fundamental e a Prática Pedagógica na Escola VI caracteriza-se pela regência no Ensino Fundamental. Entendemos que, da forma como estão dispostas as práticas no projeto do curso, elas constituem uma base importante de conhecimentos e discussões sobre as diferentes áreas relativas à docência. No entanto, esta análise precisa acontecer para além dos documentos, centrando-se nas falas dos discentes de Pedagogia que vivenciam, na realidade, as propostas do projeto.

3.2.1 Caracterização do estágio supervisionado

O estágio supervisionado no Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia da UFPI, é desenvolvido na disciplina Prática Pedagógica na Escola VI, com carga horária de 150 horas, no nono bloco do curso, ou seja, o último. Segundo o fluxograma de disciplinas do curso (Anexo A), os alunos têm seus contatos iniciais com a realidade das escolas a partir do segundo ano da formação, vivenciando a disciplina Prática Pedagógica na Escola I. A partir de situações de observação, participação e regência, os alunos são estimulados a conhecer situações particulares da realidade escolar.

O estágio supervisionado deve caracterizar-se como espaço de reflexão sobre aspectos teórico-práticos do processo ensino-aprendizagem. Esta atividade formativa precisa ser constituída pelas ações e práticas que demandam reflexão, construção e encontro com as realidades social, educacional e escolar, além da compreensão do tornar-se professor. No tocante às características do estágio na UFPI, as interlocutoras do estudo comentam o seguinte:

Esse estágio é um momento de encontro entre a teoria e prática na realidade escolar e com uma enorme vantagem: o apoio da professora

orientadora do estágio que nos auxilia com todos os seus conhecimentos e experiências. (Pérola).

Neste momento [...] eu começava a projetar aquela pedagogia às salas de aula da realidade, de maneira conciliar teoria e prática no processo de aprender a ensinar. (Esmeralda).

[...] estive empenhada todos os dias a dar o meu melhor; agi, planejei minuciosamente as minhas aulas [...]. (Opala).

No que diz respeito ao estágio supervisionado, caracterizo-o como parte integrante do processo de formação inicial e constitui-se como espaço, por excelência, da relação dialética entre teoria e prática. [...] Proporciona ao aluno o contato com a realidade na qual o mesmo atuará.[...]. (Turquesa).

Na academia vemos teorias e algumas propostas práticas, mas no momento do estágio é que de fato pude compreender o processo de ensino e aprendizagem. (Ametista).

Na formação do pedagogo, o estágio supervisionado concebe o momento de antes do profissional da educação atuar em várias outras instâncias, ele ter o primeiro contato com o que acontece na realidade de sala de aula, da escola propriamente como um todo. (Safira).

É uma etapa da formação docente que eu acho mais importante, pois temos a oportunidade de relacionar toda a teoria estudada com o espaço profissional. (Jade).

O estágio supervisionado é uma prática formativa que contribui favoravelmente para o processo de aprendizagem do discente durante o seu curso. E me habilitou a expor teorias que vinha aprendendo durante o curso. (Ágata).

Percebemos, nas vozes das interlocutoras, que o estágio supervisionado na UFPI possibilita o contato inicial dos futuros professores com a realidade escolar, caracterizando-se como espaço de articulação entre teoria e prática, que promove o desenvolvimento e aprendizagem de ações relativas à docência, conta com as orientações do professor formador e é oportunidade de aprofundamento teórico e compreensão da atividade docente. Nesse sentido, compreendemos que o estágio, da forma como está concebido na UFPI, tem a docência como base da identidade do curso de Pedagogia, não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas e rituais aprendidos na teoria, pois que integra teoria e prática, além de ser momento de interação entre aluno e professor.

O estágio supervisionado, desta forma, propicia ao aluno uma aproximação da realidade, afastando-se da concepção até recentemente recorrente que é apenas a parte prática do curso (PIMENTA; LIMA, 2011). A interlocutora Esmeralda indica, na fala, a retradução dos saberes da formação, enquanto

Turquesa ressalta a importância dos saberes da formação na vivência da prática. Ametista caracteriza o estágio como importante espaço formativo que possibilita o encontro com as práticas de ensinar e revela que o estágio clarifica o processo de ensino-aprendizagem permitindo a compreensão da teoria e das propostas práticas. Safira realça a aproximação que o estágio supervisionado promove entre o professor em formação e a realidade de sala de aula. É importante comentar que a atuação dos professores, citada por Pérola e Turquesa, em seus relatos, nesta etapa da formação, faz-se imprescindível no movimento de analisar e questionar a realidade, junto a seus alunos, à luz das teorias, como reforça Lima (2009) na metáfora da árvore, em que cita a articulação da fundamentação teórica com a prática dos formadores e formandos, construindo as bases do estágio.

Esta ação formativa, na UFPI, é entendida como campo fértil de aprendizagem, como confirma Pérola, e de compreensão do processo ensino-aprendizagem, de acordo com Ametista. Jade e Ágata ressaltam que o estágio supervisionado possibilita a articulação teórico-prática. Nas leituras das narrativas, percebemos que a caracterização dada ao estágio atende às demandas atuais de se formar um professor conhecedor da realidade e capaz de atuar sobre ela. Além disso, a formação do sujeito autônomo, comprometido com a profissão e ativo foi evidenciada por Opala, na fala, o que realça a superação da concepção do professor apenas como transmissor de conhecimento e vai de encontro à cultura tecnicista que fundamentalmente orienta os estágios.

Para Ghedin, Almeida e Leite (2008), o estágio deve oferecer ao licenciando condições para que perceba que o professor é um profissional vivendo em determinado tempo e espaço e capaz de questionar e refletir sobre este contexto. De acordo com os dados produzidos, o estágio na UFPI parece cumprir este papel.

3.2.2 Importância do estágio supervisionado na formação

Muito se explicitou, na tessitura deste trabalho, sobre a importância do estágio supervisionado na formação inicial. Não é difícil encontrar na literatura – Pimenta; Lima (2011), Pimenta (2010), Barreiro; Gebran (2006), Mendes (2006), entre outros – quem confirme e evidencie tal importância. Com as mudanças que tem ocorrido no contexto social e escolar, o perfil das escolas e dos alunos tem

passado por mudanças significativas. A formação docente precisa acompanhar essas mudanças. Por isso, torna-se imprescindível o desenvolvimento de um estágio supervisionado concatenado com tais mudanças e capaz de preparar os futuros professores para uma prática docente que dê conta dos desafios reais.

É na formação inicial que se sedimentam pressupostos e diretrizes presentes no curso de formação, o que é decisivo na construção da identidade docente (BARREIRO; GEBRAN, 2006). Além disso, a importância do estágio reside na possibilidade de reflexão sobre as ações vivenciadas pelos futuros professores. Shigunov Neto; Maciel (2002) reafirmam o estágio como momento estratégico da formação, discutindo as atividades de observação, participação e regência desenvolvidas nesta etapa da formação. Os referidos autores nos chamam a atenção para a observação ressaltando o caráter investigativo que deve estar presente nela e o cuidado de se clarear e definir os objetivos desta atividade. Na escrita dos memoriais, as interlocutoras realçaram a importância do estágio supervisionado em sua formação, definindo-o como fonte de aprendizagens que levariam por toda a vida.

O estágio é para mim uma oportunidade de aliar todo o conhecimento adquirido com a prática de sala de aula, é através dele que procuro responder todas as perguntas que aparecem durante a formação. Como as etapas do estágio supervisionado hoje, estou na regência. (Jade).

O conhecimento adquirido no estágio supervisionado vai me trazer bons resultados em qualquer outro ambiente que o pedagogo possa atuar. (Safira).

Através da observação, participação e regência, o estagiário poderá refletir e vislumbrar futuras práticas pedagógicas. [...] Considero o estágio supervisionado como um momento de grandes aprendizagens e grandes reflexões. O contato direto com a realidade, muitas vezes, chega a assustar, diante de muitas dificuldades apresentadas, mas os aspectos positivos (como poder contribuir para a aprendizagem de um aluno) se sobressaem e transformam este momento inicial em uma sólida base de conhecimentos, saberes e aprendizagens, que usaremos por toda a nossa vida. (Turquesa).

O momento do estágio foi ímpar na minha formação. Aqui pude aprofundar leituras, construir metodologias e compreender o processo de construção da identidade do ser professor. (Ametista).

Para mim o estágio supervisionado é um momento rico de aprendizagem em que você possui orientação do professor formador no início da docência. (Pérola)

É hora da culminância das aprendizagens adquiridas e vivenciadas. Essa é a função do estágio supervisionado. Aplicar na realidade da escola o resultado das discussões, troca de experiências e saberes construídos ao longo da graduação e da vida (Esmeralda).

Parece que o estágio supervisionado tem o papel de “nos abrir os olhos” sobre o nosso futuro profissional que algumas vezes será de desencanto. Não quero registrar apenas os descontentamentos, mas afirmar que a experiência do estágio é importante desde que sejamos inseridos paulatinamente e não em um único período da graduação. (Opala).

Ao analisar as narrativas, vemos evidenciado o caráter de imprescindibilidade do estágio supervisionado. Jade realça o papel do estágio enquanto contexto investigativo, quando afirma ser, através dele, que entende as inconstâncias da prática, fundamentada na teoria, reunindo um conjunto de conhecimentos importantes ao desenvolvimento da profissão docente. A respeito disso, Miranda (2008) nos lembra que o estagiário, ao vivenciar a realidade prática, retoma a teoria não para confirmá-la, mas para confrontar seus fundamentos com o contextos sócio-histórico e cultural.

Safira considera que o estágio propicia a produção de conhecimentos sobre a docência e revela que as aprendizagens decorrentes do estágio supervisionado transbordam o espaço universidade-escola e permeiam qualquer atividade que venha a exercer, salientando a importância deste momento da formação. Isso também é evidenciado por Turquesa quando ela cita as atividades de observação, participação e regência no estágio como constituintes de um sólido reservatório de saberes, fundamental por toda a vida, e descreve o estágio como componente formativo que faculta a reflexão sobre as práticas de ensinar e sobre o ser professor. Sobre as atividades citadas por Turquesa, Shigunov Neto e Maciel (2002) afirmam que o momento da observação não pode ficar reduzido a anotações que resultem em um relatório impessoal e superficial. Na fase de participação, lembram os autores, os estagiários, muitas vezes, desenvolvem uma prática repetitiva, pois se limitam a atender as orientações da professora regente da sala. Esta limitação ainda se perpetua na fase da regência, quando a realização de práticas reprodutoras é bastante evidenciada.

Estes momentos devem, como exposto, configurar-se como espaço de investigação, de reflexão, de retomada de teoria, de integração entre pressupostos teóricos e práticas refletidas. Pelo que descrevem as interlocutoras, o estágio em sua formação, permitiu tais processos de forma a contribuir com as aprendizagens sobre a docência.

Ametista percebe o estágio como experiência formativa que propicia a constituição da identidade profissional e, ao narrar seu aprofundamento teórico e a

construção de metodologias, salienta a ação autônoma e ativa que, conforme Campos (2009), permite ao professor, no curso da formação, produzir sentidos no contexto cultural onde estão inseridos alunos e professores. Além disso, para Freire (1996), nesta ação autônoma, aparecem novas formas de pensar, encarar e agir sobre os problemas, o que faz a formação mais próxima das demandas da contemporaneidade.

Pérola eleva a vivência do estágio como crucial em seu processo formativo destacando a atuação do professor supervisor. Esmeralda aponta o estágio como oportunidade de vivenciar o resultado de discussões, troca de experiências e saberes construídos ao longo da vida e da graduação. Dizendo isso, confirma a fonte pré-profissional (TARDIF, 2000) de saberes relativos da docência e realça a superação da fragmentação que marca, muitas vezes a formação de professores.

No relato da interlocutora Opala percebemos que o estágio supervisionado descortina a realidade da escola, das situações de ensino, revelando uma realidade profissional que, tanto pode provocar a identificação do futuro professor com a profissão docente, como pode motivar seu distanciamento da docência em face do desencantamento diante da realidade das práticas de ensinar.

Os cursos de formação de professores ainda estão, em sua maioria, pautados na atividade de ensino isolada das disciplinas de cunho teórico. Vistos desta forma, tendem a manter o caráter burocrático (MENDES, 2006) do estágio supervisionado e sustentar a visão dicotômica que marca a formação. As narrativas das interlocutoras do estudo constituíram material relevante para as análises sobre a importância do estágio no curso de Pedagogia da UFPI, de modo a nos permitir inferir que esta atividade formativa, no âmbito da instituição investigada, é fonte de aprendizagens primordiais relativas à docência e de possibilitar a articulação teórico-prática, as discussões acerca das especificidades da profissão e a reflexão sobre a prática. Além disso, a ação autônoma dos alunos-estagiários é retratada nas narrativas.

Diante disso, acrescentamos que perceber as características e a importância do estágio supervisionado da UFPI nas vozes das interlocutoras, nos fez compreender uma estruturação de estágio diferente da que vivenciamos enquanto aluna, em nossa formação inicial e descrita neste trabalho, na Introdução. É possível afirmar, deste modo, que as discussões em torno da formação de professores,

intensificadas nos últimos dez anos, têm surtido efeito favorável no sentido de alinhamento com as demandas atuais de um profissional crítico, reflexivo, criativo, capaz de tomar decisões e responder aos desafios da prática.

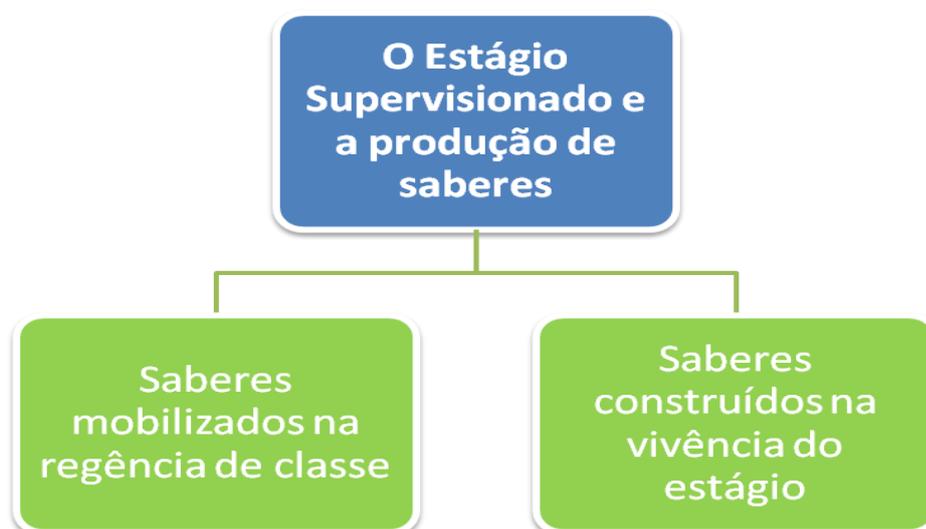
3.3 Eixo de Análise 3 - O estágio supervisionado e a construção de saberes

Os saberes docentes constituem a complexidade do conhecimento que o professor precisa dominar para responder às necessidades da realidade prática. São provenientes de vivências pessoais, da formação escolar, da formação inicial para o magistério, dos livros e programas de formação continuada, da própria experiência docente, entre outras fontes, pois, como afirma Tardif; Raymond (2000), seria negligência simplificar a proveniência social dos saberes, uma vez que eles são temporais e dinâmicos.

O estágio supervisionado é um campo fértil de conhecimentos e saberes relativos à docência e permite ao professor em formação identificar e compreender muitos dos desafios da prática docente. Na vivência dessa prática, o estagiário é desafiado a produzir, mobilizar e ressignificar saberes necessários ao ensino.

Neste eixo de análise apresentamos os relatos das interlocutoras que apontam para a construção e a mobilização de saberes durante a vivência do estágio supervisionado. Na intenção de organizar as interpretações e análises, estabelecemos dois indicadores de acordo com a Figura 05.

Figura 05: Eixo de Análise 3 e indicadores



Fonte: Os dados da pesquisa

3.3.1 Saberes mobilizados na regência de classe

Diante de estudos sobre os saberes docentes, compreendemos que o trabalho dos professores engloba uma pluralidade de saberes, pois a ação de ensinar é complexa e requer a resolução de problemas, a organização e o desenvolvimento de diferentes situações na sala de aula. Esses saberes podem ser classificados como saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002). Nesse processo, a resignificação e a mobilização de saberes são atitudes que podem demandar reflexão sobre a prática, permitindo ao professor o desenvolvimento de atitude crítica e autônoma diante da atividade de ensinar. Dessa forma, apresentamos as falas das interlocutoras no que diz respeito aos saberes mobilizados na regência de classe durante o estágio:

Através do estágio supervisionado posso perceber a importância que a teoria tem para esta etapa da formação, pois é através dela que podemos entender as variáveis da prática. (Jade).

Percebemos que apenas os saberes acadêmicos não são suficientes para exercermos nossa profissão então. (Pérola).

É bem difícil colocar em prática o que foi visto na teoria, já que a realidade, muitas vezes, apresenta situações-problema que são exaustivas de resolver. Alunos que nos desafiam, [...] nos deixam sem respostas e, a partir daí, procuramos estratégias de também desafiar esses alunos. (Safira).

[...] o evidenciamento do saber disciplinar que, quando mobilizado, me possibilitou um horizonte de expectativa em relação à minha prática docente – o que futuramente será reconhecido como as origens do meu saber experiencial. (Opala).

O professor utiliza-se do saber-fazer, buscando sempre elaborar um bom planejamento para a execução da sua prática, assim como foi ministrada nas aulas didáticas do curso. (Ágata).

O segredo da prática docente é a aprendizagem de “Quem é o seu aluno”. A partir disso, todos os outros saberes adquiridos na graduação e nas experiências podem ser aplicados em sala de aula. (Esmeralda).

Recebemos um bom embasamento e muitas sugestões antes de ir ao campo do estágio. Realizamos muitas leituras e discussões em sala sobre as especificidades da prática pedagógica. [...] Então procurei saber um pouco da história de cada aluno, do que gostavam, das relações com seus familiares, entre outros aspectos. Em seguida realizei uma avaliação diagnóstica para analisar os pontos fortes e fracos e, a partir destes, aperfeiçoar meu planejamento, adequando-o à realidade daqueles alunos. (Turquesa).

As interlocutoras, em seus relatos, comentam sobre os saberes, constituídos por habilidades, conhecimentos e competências, que são mobilizados no desenvolvimento da ação docente. Revelam a importância dos conhecimentos advindos da academia para o entendimento da prática e afirmam que esses conhecimentos, sozinhos, não respondem às demandas reais, o que pode ser confirmado pela narrativa de Jade e Pérola.

Ao reconhecer a dificuldade de articular conhecimentos teóricos e práticos, Safira chama atenção para o fato de que reside, nessa dificuldade, a busca por respostas práticas. Dessa forma, a prática se converte em contexto investigativo, capaz de desenvolver atitudes autônomas e criativas no indivíduo. Pérez Gómez (1995) lembra que esse pensamento prático não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido, como percebemos no processo descrito pela interlocutora.

Opala se refere ao saberes disciplinares, que compreendem os diversos campos de conhecimento organizados por disciplina, como sendo fundamentais para ampliação dos saberes e afirma que, durante a ação docente, tais conhecimentos tornam-se indispensáveis. Em sua prática, os profissionais docentes se apóiam nesses conhecimentos especializados e formalizados por meio das disciplinas específicas da formação universitária (TARDIF, 2000). Ametista demonstra compreender a importância dos saberes procedentes da formação acadêmica durante a regência em sala de aula, enfatizando que os mobilizou durante sua atuação docente. Percebemos que a interlocutora Ágata, por sua vez, também requisitou saberes oriundos da academia, salientando que o aprimoramento do planejamento e da própria prática advém da vivência nas aulas de didática. É válido lembrar que o conhecimento teórico só se torna útil diante de problemas concretos.

As interlocutoras Esmeralda e Turquesa apontam a interação professor-aluno como essencial no processo de ensino e de aprendizagem. Revelam que a escuta, a aproximação e a observação do outro são o ponto de partida para a mobilização e ressignificação dos saberes acadêmicos, pois que permitem a adequação do planejamento à realidade dos discentes. No que se refere a isso, Alarcão (2010) assevera que a habilidade de interação e de intercompreensão possibilita ao ser humano o desenvolvimento da criticidade e da capacidade de se preparar para as incertezas, para as dificuldades e para as mudanças.

As análises desse indicador nos fazem inferir que a regência de classe no estágio supervisionado da UFPI pressupõe a mobilização de saberes da formação profissional, provenientes das instituições de formação de professores; de saberes disciplinares, referentes aos campos de conhecimento; de saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela escola; e de saberes experienciais, advindos da vivência prática; de forma a favorecer a participação ativa dos estagiários na ressignificação desses saberes. No entanto, não se separa esses saberes daqueles produzidos diretamente no exercício da prática, na interação com os alunos, os saberes experienciais. Desse modo, percebemos que a ação formativa do estágio, nesse caso, permite o reconhecimento, por parte dos professores em formação inicial, de sua capacidade de ampliar e produzir conhecimentos que qualifiquem e valorizem sua prática.

3.3.2 Saberes construídos na vivência do estágio

Durante a ação docente, saberes são mobilizados e construídos. A construção de saberes fundamenta-se em ações que promovam mudanças na realidade. Durante o estágio supervisionado, os alunos estão inseridos nesse contexto real e têm a oportunidade de construir saberes a partir da experiência, constituindo um repertório de estratégias e métodos singular, capaz de aperfeiçoar a prática e adequá-la à realidade. Afora isso, entendemos que construção de novos saberes pressupõe reflexão acerca das especificidades da prática. A reflexão, embora inerente ao ser humano, precisa de contextos que propiciem seu desenvolvimento (ALARCÃO, 2010). Vislumbramos o estágio supervisionado como espaço propiciador do pensamento reflexivo.

Vale ressaltar que a interação com os pares, a relação com os alunos e o enfrentamento de problemas reais influenciam na construção de saberes de modo que, diante do exposto, torna-se relevante conhecer os saberes construídos na vivência do estágio. Para tanto, apresentamos os relatos dos interlocutores referentes a esse aspecto.

As inquietudes foram minimizadas pelo saber que é construído através de nossas experiências, o que é singular se identifica em situações reais, enquanto que o que é novo se adiciona ao conjunto de conhecimentos que articulamos quando conduzimos a edificação do saber. (Opala).

É no estágio supervisionado que eles [os conhecimentos] são consolidados na prática pedagógica e, além de serem consolidados, mais saberes são construídos na vivência da sala de aula. (Pérola).

Passei a conhecer a grande maioria dos alunos que estudava na escola e eles gostavam muito de mim. [...] No estágio trabalhei com crianças do Ensino Fundamental. Me apaixonei por elas. São carinhosas e esforçadas. (Ágata).

Considero-me como “aluna dos meus próprios alunos”. Foram eles que me ensinaram, através de tentativas e erros, a delinear e aprimorar minha prática, a edificar a minha identidade profissional. (Esmeralda).

É por meio do estágio que hoje posso lidar com determinadas situações conflitantes. Procuro respostas para as perguntas que surgem no campo de estágio. (Jade).

O estágio supervisionado me ajudou a conhecer a realidade prática e como proceder em algumas situações que a profissão nos coloca. (Safira).

Com o apoio da escola, da professora supervisora e, principalmente, da professora da turma, que considero fundamentais na construção dos saberes que hoje disponho [...]. Experimentei situações onde foi necessário refletir antes de tomar atitudes, especificamente quanto à indisciplina dos alunos[...]. A construção de saberes como: diagnosticar conhecimentos prévios dos alunos, planejar as aulas, pesquisar outras fontes para a elaboração do conteúdo, assim como desenvolver um trabalho que considere o tempo do aluno, foi possível no momento do estágio. (Ametista).

Tive situações em que comparei uma turma com a outra na tentativa de fazer com que os alunos se comportassem. Mas um dos alunos chegou e falou: “Tia, não tem como a gente se comportar igual a eles. Eles são eles e nós somos nós”. Naquele momento, parei e refleti sobre a grande besteira que havia falado. Foi um momento inesquecível e que acarretou muitas reflexões chegando a me fazer mudar muitas atitudes. (Turquesa).

Os saberes construídos na vivência do estágio, a nosso ver, versam principalmente sobre o desenvolvimento de saberes experienciais, o reconhecimento da necessidade de aprendizagem contínua na profissão docente e a importância da relação com os alunos. As interlocutoras realçam a experiência como fonte de saberes. Esses saberes relacionam-se aos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares, confirmando que não há como separar esses saberes.

A interlocutora Opala enfatiza o caráter singular do saber, identificado nas situações reais da prática e relata que situações novas passam a fazer parte dos conhecimentos necessários ao ato de ensinar. Esses conhecimentos exigem autonomia e entendimento por parte do professor, permitindo-nos subentender o estágio supervisionado como espaço de desenvolvimento do pensamento reflexivo na e sobre a prática. Isso pode ser reforçado pela fala de Pérola que vê, no estágio, momento de fortalecimento de saberes.

Em sua narrativa, Ágata chama a atenção para a interação professor-aluno, ressaltando a importância da afetividade na prática docente. A perspectiva delineada por Tardif (2002) sobre os saberes humanos, enfatiza a interação humana, pautada no diálogo e na escuta, como fundamentais para a efetivação do processo ensino-aprendizagem. Vale lembrar que os conhecimentos profissionais, tanto em seu embasamento teórico, quanto na vivência prática são progressivos e dinâmicos, necessitando de uma formação inicial com essas mesmas características. A interlocutora Esmeralda salienta a disponibilidade para ampliar os conhecimentos e aprimorar sua prática a partir da interação com seus alunos, demonstrando que, nas atividades pertinentes à prática reflexiva, a linguagem, a cognição, a afetividade e a abertura de espírito são fundamentais para o trabalho docente.

Jade expõe a reelaboração de saberes a partir do confronto com a prática possibilitada pelo estágio numa perspectiva investigativa. Afirma que os desafios, conflitos e questionamentos surgidos na vivência do estágio supervisionado, instigam-na a procurar soluções. Desse modo, o estágio se constitui oportunidade de reconfiguração das teorias e efetivação da dinâmica teoria-prática. Esse aspecto é reforçado, também, por Safira, em sua fala. A postura investigativa durante o estágio supervisionado amplia as formas de compreender os problemas reais da escola (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008), além de reunir uma gama de conhecimentos fundamentais à prática significativa.

A constituição do estágio supervisionado na perspectiva reflexiva é evidenciada nos relatos de Ametista e Turquesa, quando afirmam que a reflexão acerca das situações reais possibilitou o pensar criticamente, a tomada de decisões e a mudança de atitudes. Dessa forma, compreendemos que, por meio do pensamento reflexivo, surgiram novas formas de pensar e agir frente aos problemas reais (FREIRE, 1996). Nesse processo ativo, a autonomia e a investigação tornam-se uma constante. Percebemos também que a relação com a professora titular da turma se constitui importante fonte de aprendizagens para a construção dos saberes no estágio supervisionado, uma vez que se configura em partilha de experiências e conhecimentos sobre a realidade escolar.

Diante disso, percebemos que o estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFPI promove a construção de saberes, considerando a pluralidade dos mesmos, e propicia o desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica e

investigativa, articulando-se de forma favorável a uma formação que atende às demandas da contemporaneidade.

3.4 Eixo de Análise 4 - O estágio supervisionado na construção do saber ensinar

O conhecimento de princípios teóricos, o desenvolvimento de habilidades específicas da docência, a capacidade de questionar a si mesmo e a experiência constituem o amálgama de saberes necessários ao processo de ensinar e aprender. Os saberes que embasam o ensino, dessa forma, compreendem diversas questões e problemas relativos ao seu trabalho e não se restringem aos saberes adquiridos na universidade, como pôde ser comprovado nas análises anteriores. Para os professores, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF, 2000).

Desse modo, pretendemos, com a análise desse eixo, compreender, como acontece a relação entre a experiência vivenciada no estágio supervisionado e a constituição do saber ensinar, na perspectiva dos interlocutores. Para isso, determinamos dois indicadores, como mostra a Figura 06:

Figura 06: Eixo de Análise 4 e indicadores



Fonte: Os dados da pesquisa

3.4.1 Desafios e inquietações da prática pedagógica no estágio supervisionado

O confronto inicial do professor com a realidade complexa da ação profissional influencia, muitas vezes, a constituição dos modos de saber e fazer do

exercício docente. Na situação de estágio supervisionado, o estagiário interage com a sala de aula e enfrenta desafios do cotidiano escolar e da realidade histórica, cultural e social (MIRANDA, 2008). A imersão dos professores nos contextos reais, entretanto, é caracterizada por medos e inquietações. A expressão 'choque com a realidade' traduz o impacto sofrido pelos professores no início da carreira (SILVA, 1997). Desse modo é importante conhecer os desafios vividos na prática pedagógica do estágio supervisionado por nossos interlocutores, a fim de se perceber o impacto desses dilemas na formação inicial.

[...] o barulho era inevitável, daí uma das maiores dificuldades encontradas. [...] era muito difícil realizar muitas das atividades pedindo que os alunos fizessem silêncio. Então, muitas vezes me restringia a aulas expositivas. (Turquesa).

Tive uma enorme dificuldade em saber lidar com determinadas situações, principalmente a indisciplina de alguns alunos e as dificuldades de aprendizagem de outros. (Jade).

Estagiei em uma turma com 35 alunos, então as primeiras aulas foram difíceis para controlar a turma e atender as dificuldades individuais dos alunos. (Pérola).

Ir para uma sala de aula com mais ou menos 35 alunos e conseguir conduzir toda essa turma sem nenhuma experiência é muito complicado. Chega a dar vontade de chorar, de desistir de tudo. (Safira).

Entre as situações que destaco como sendo um marco das dificuldades no estágio está o necessário controle da turma e a linguagem para tratar com crianças de 6 ou 7 anos. Vale ressaltar que a numerosa turma que teríamos que cuidar apresentava diversos níveis, o que nos exigia um atendimento a cada criança que, às vezes, não era possível. (Opala).

Desenvolvi meu estágio com uma turma de alfabetização, uma sala com 26 alunos com idade de 6 anos. Confesso que foi desafiador ter como primeira experiência trabalhar com esse público. (Ametista).

Regi aulas para 14 alunos de aproximadamente 7 anos. Existiram dias em que o barulho e a indisciplina não permitiam que as aulas prosseguissem. Alunos desmotivados e bagunceiros conseguiam comprometer a aprendizagem de toda a turma. (Esmeralda).

Eu tinha que dar aula no pátio, improvisando uma sala de aula, tendo uma cantina na frente e uma passagem direta de pessoas pelo pátio, tirando a atenção de muitos alunos. (Ágata).

As falas das interlocutoras demonstram que a indisciplina dos alunos se constitui no maior desafio ao desenvolvimento da prática pedagógica no estágio supervisionado. Sete delas nos contam a dificuldade em manter o controle de turmas numerosas sem experiência para isso.

É interessante perceber o que Turquesa comenta sobre o comportamento dos alunos. Ela afirma que a indisciplina era complicada o suficiente para fazê-la limitar-se às aulas expositivas. A interlocutora faz parecer que essas aulas não são favoráveis ao processo ensino-aprendizagem ou não demandam tempo para planejá-las ou ministrá-las, afirmando que era sua opção diante da postura indisciplinada dos alunos. Além disso, inferimos que a interlocutora utiliza esse tipo de metodologia como forma de punição aos alunos e não reconhece as vantagens desse procedimento metodológico.

Entendemos, no entanto, que a aula expositiva, uma vez que bem planejada, contextualizada e adequada às demandas dos alunos pode ser excelente metodologia e acarretar aprendizagens significativas. Ainda sobre esse aspecto, vale lembrar que qualquer aula, se não for planejada e pensada a partir da realidade dos alunos pode ser mal sucedida, inviabilizar o processo ensino-aprendizagem e provocar desinteresse da turma, traduzido em mais comportamentos indisciplinados.

Jade, Pérola e Opala demonstram saber a importância de se conhecer os alunos, de se considerar seus conhecimentos prévios e a realidade em que estão inseridos. Revelam, no entanto, inquietações relativas ao atendimento individual dos discentes, já que as salas possuem um número grande de alunos, impossibilitando, muitas vezes, a relação mais próxima entre professores e alunos. Em nossa experiência profissional, percebemos, nos diversos níveis de ensino pelos quais passamos, que essa dificuldade relatada pelas interlocutoras é bastante presente na realidade dos professores, que a comentam frequentemente.

As interlocutoras Safira e Ametista apontam a falta de experiência como obstáculo para a condução do processo ensino-aprendizagem. Os fortes sentimentos de medo e incerteza diante dos problemas reais são destacados por Safira, em sua fala, quando afirma que pensou em desistir. Essas angústias vivenciadas pelos estagiários podem definir sua relação com o trabalho docente de modo a afastá-los da carreira. A troca de experiências com os pares, com o professor titular da turma e com o professor supervisor do estágio, nesse contexto, é fundamental para a ressignificação desse período de intensas aprendizagens. A persistência de Safira em continuar as atividades do estágio talvez tenha ocorrido em consequência de seu diálogo constante com seus colegas, com o professor titular da classe e com o supervisor de estágio.

Ágata traz um problema que ainda é recorrente nas instituições de ensino, especialmente nos níveis da educação básica: a estrutura física das escolas. Prédios improvisados, depredados, carteiras quebradas, falta de salas suficientes, sem dúvida dificultam o desenvolvimento de uma ação docente mais efetiva.

Diante dessa análise, podemos inferir que o estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFPI propicia, aos estagiários, o enfrentamento dos problemas reais, favorecendo a compreensão acerca das especificidades da profissão. Os desafios e inquietações vivenciados no estágio também constituem fontes do saber e do saber ensinar.

3.4.2 O estágio supervisionado e o saber ensinar

O saber ensinar dos professores compreende vários aspectos que otimizam o processo ensino-aprendizagem. Para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF, 2000). Esse saber ensinar pressupõe conhecimentos da vida, saberes singulares e pessoais. É originado na história de vida familiar e escolar dos professores (fonte pré-profissional).

Nesse indicador de análise, os alunos do curso de Pedagogia da UFPI descrevem, através de suas narrativas, a produção do saber ensinar no estágio supervisionado, acentuando as contribuições da atividade formativa para o desenvolvimento desse saber.

Nesta escola não possuía pedagoga, então os professores prezavam muito pelo trabalho coletivo para que o planejamento fosse bem executado e pudesse atingir o objetivo. (Ágata).

Eu trabalhava com alunos indisciplinados e que todos os professores se queixavam de seus comportamentos. Então, algumas vezes, tive que solicitar a ajuda da pedagoga. (Turquesa).

Na troca de experiências aprendemos com a prática do outro como melhorar a nossa. (Pérola).

No estágio supervisionado, o saber ensinar foi sendo construído à medida que exercitamos a aplicação de práticas que víamos como adequadas, para então modificá-las ou refutá-las para situação em questão. [...] O saber-ensinar se constrói ao longo das múltiplas realidades que a ação docente alcança. (Opala).

Procuro da melhor maneira possível metodologias que proporcionem aulas dinâmicas e uma aprendizagem significativa dos alunos. (Jade).

Em sala de aula é preciso diversificar a forma de abordar o conteúdo, em especial se o trabalho for com alunos em processo de alfabetização, visto que são crianças e vivenciam o tempo da infância, com suas singularidades. (Ametista).

Os saberes proporcionados pela prática do estágio supervisionado dizem respeito à importância de respeitar as diferenças individuais dos alunos, de considerar seus conhecimentos prévios e seus pontos de vista, de tratar todos de maneira igual, direcionada e justa, de aprender com cada gesto e com cada sorriso dos alunos, de valorizar a troca de experiência. (Esmeralda).

A produção do saber e do saber ensinar no estágio supervisionado proporciona que percebamos que o ensino não compreende somente fatores visíveis da sala de aula, isso porque a produção do saber não se faz somente de um único aspecto. Os mesmos se consolidam através de aspectos que vão além de espaços fechados e durante o momento do estágio isso fica bem claro, porque é aí que surgem as primeiras falhas, os primeiros acertos, os primeiros planejamentos, as primeiras dúvidas, troca de ideias, etc. (Safira).

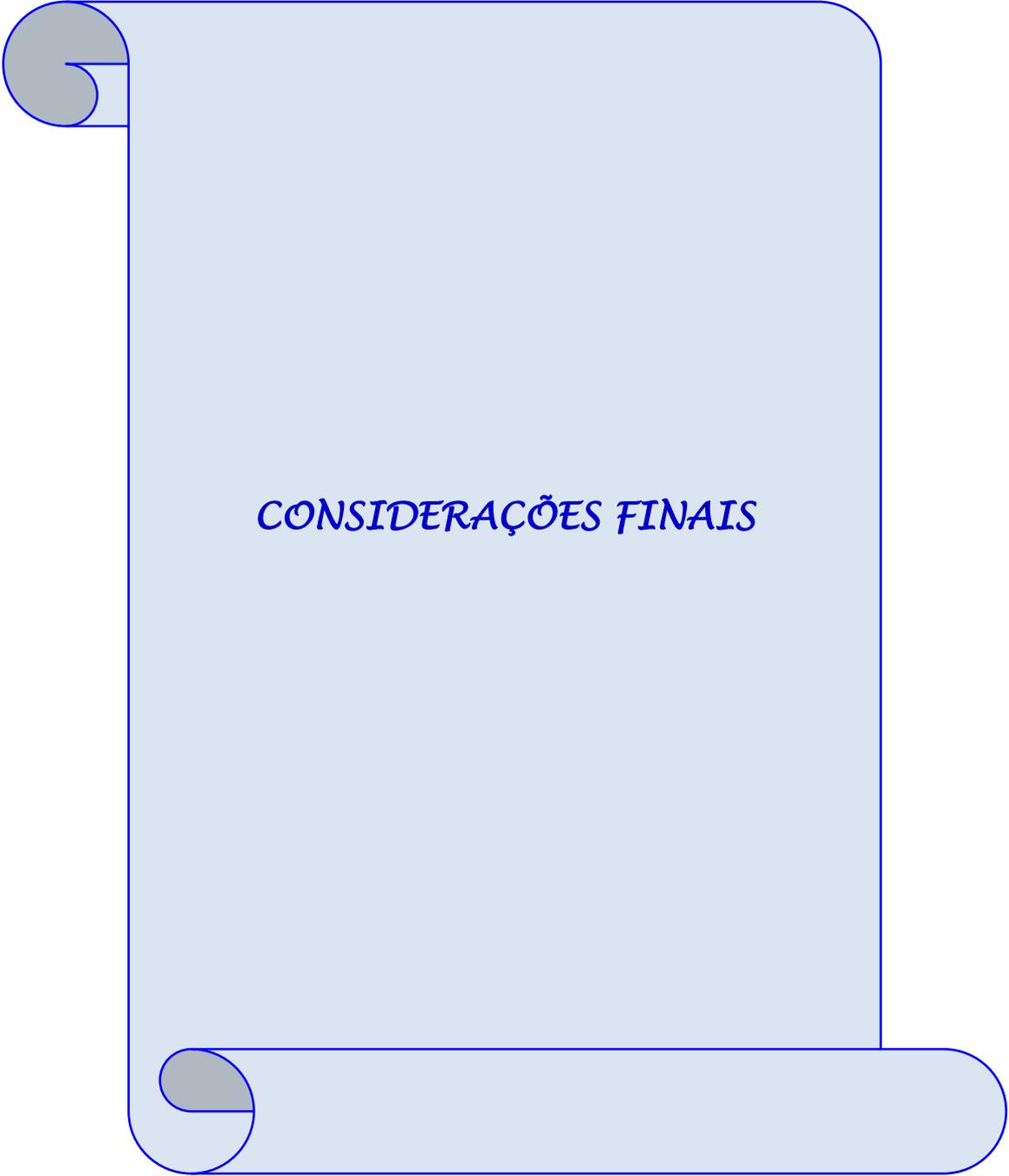
As narrativas das interlocutoras nos revelam aspectos importantes do saber ensinar constituído na vivência do estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFPI. Ágata, Turquesa e Pérola realçam a aquisição de conhecimentos a partir da interação com os pares, permitindo-lhes “intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino” (GARCIA, 1999, p. 26). O trabalho em equipe, segundo relata Ágata, oportunizou a elaboração de um planejamento coerente com a realidade. Turquesa afirma que o saber ensinar reside no reconhecimento de que a ajuda do outro é necessária nessa atividade social que é ensinar. Pérola compreende a troca de experiências como possibilidade de aprimoramento da própria prática. A partir disso, entendemos que a integração no contexto escolar e com os colegas de trabalho propicia o desenvolvimento de conhecimentos importantes que compõem o saber ensinar. Percebemos, desse modo, que o compartilhamento de experiências com o professor titular da turma também é importante para a construção do saber ensinar.

Opala reconhece a diversidade dos contextos reais e, assim como Jade e Ametista, afirma que a variação de metodologias se faz necessária para aperfeiçoar as aulas e atender às especificidades dos alunos. Essas especificidades também foram citadas por Esmeralda, que reforça a valorização dos conhecimentos trazidos pelos alunos, para a escola, como estratégia essencial para o ensino.

O relato de Safira nos faz perceber que a interlocutora compreende a complexidade do ato de ensinar e certifica que a aquisição do saber ensinar extrapola a sala de aula. Desse modo, percebemos que saber ensinar é também

entender que a realidade é repleta de incertezas, de situações novas e inesperadas, que demandam uma ação refletida do profissional docente.

Por fim, das análises desse indicador, constatamos que os saberes que servem de base para saber ensinar não se restringem a um sistema cognitivo que processa as informações a partir de um programa descontextualizado (TARDIF, 2000). Na realidade, os fundamentos do saber ensinar são sociais e pragmáticos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da formação de professores constitui-se como um campo de estudo fértil em face das situações emergentes na sociedade contemporânea, conseqüentemente da educação formal, considerando as características e a complexidade da prática pedagógica. Portanto, analisar a formação do professor implica pensar uma dimensão importante dessa formação: o estágio supervisionado. Nesse âmbito, as análises e reflexões denunciam a necessidade de repensar o projeto formativo dessa disciplina para desvinculá-la do caráter fragmentado, burocrático das atividades do estágio, que muitas vezes ainda caracteriza essa atividade formativa.

Portanto, o nosso estudo perspectivou melhor analisar o processo formativo do estágio supervisionado como espaço de construção de saberes para ensinar, com o propósito de colaborar com a tarefa de esclarecer como o estágio contribuiu para a produção de saberes para ensinar requeridos no exercício da docência.

O interesse em pesquisar essa temática surgiu desde nossa graduação, em que vivenciamos inquietações durante a prática pedagógica no estágio supervisionado, e se estendeu por nossa atuação docente, enquanto professora das disciplinas correspondentes a essa ação formativa. Não era intenção nossa esgotar a temática, mas contribuir para a ampliação da discussão acerca dela. Para isso, alguns aspectos foram relevantes para o desenvolvimento do estudo e nortearam a pesquisa: o conhecimento dos estagiários do curso de Pedagogia da UFPI, a caracterização do estágio supervisionado no curso de Pedagogia, no âmbito desta instituição, a identificação dos saberes docentes construídos na vivência do estágio e a ocorrência da produção do saber ensinar no estágio supervisionado.

Iniciamos o estudo tendo como base o questionário misto e a produção de narrativas escritas, através do memorial. Com o respaldo do estudo teórico-empírico e das análises realizadas, foi possível constatar que o curso de Pedagogia não se

constituía como prioridade de escolha profissional para a maioria das alunas, mas se tornou opção por ser uma forma de ingresso mais fácil na universidade. Existe uma tendência dos jovens de não fazer escolha pelos cursos de licenciatura, alegando baixos salários e o baixo prestígio social desses cursos. Isso ocorre, de forma geral, nas instituições de ensino superior. Além disso, percebemos que a família e os professores influenciam fortemente a escolha da profissão docente.

Em relação aos desafios encontrados durante a trajetória formativa, seja na vivência do curso em si ou, especificamente, do estágio supervisionado, identificamos a alteração da rotina de estudos, que passa a exigir maior envolvimento e dedicação do aluno, a dificuldade de articular teoria e prática nos contextos reais de atuação docente e o tempo para cumprir as exigências acadêmicas. Percebemos que os alunos não estão lidando com a organização do tempo de maneira adequada, pois afirmaram ser difícil escrever o TCC e realizar o estágio supervisionado concomitantemente. No entanto, segundo o fluxograma das disciplinas do curso de Pedagogia, as atividades que envolvem a elaboração de TCC - estruturação, formalização e defesa - ocorrem do 4º ao 9º bloco, tempo que consideramos suficiente para executar essas atividades. Os alunos, entretanto, reservam apenas o último período para essa elaboração, causando o acúmulo de atividades.

Diante dos dados produzidos, percebemos que o curso de Pedagogia tem a docência como base identitária. Nesse âmbito, o estágio supervisionado constitui-se como espaço de articulação teórico-prática, sendo um momento de aprendizagens concernentes às atividades professorais. Possibilita, também, uma experiência importante aos licenciandos no contexto real do futuro campo de atuação profissional.

Outro aspecto que é válido ressaltar diz respeito à atuação da professora supervisora do estágio, que atua como um elo entre o professor em formação e a realidade escolar, proporcionando a relação entre os fundamentos teóricos e a prática da sala de aula. Isso contribui para a formação de um sujeito autônomo que tenha compromisso com a profissão.

A importância do estágio supervisionado na formação do professor reside também na sua constituição como espaço investigativo, propiciando a produção de conhecimentos sobre a docência, num contexto produtor de diferentes saberes, além de favorecer a reflexão sobre a ação de ensinar e sobre o ser professor,

contribuindo para a construção da identidade profissional, principalmente na relação que se estabelece entre o professor efetivo da sala de aula, também formador, que compartilha a experiência e as coordenadas orientadoras para o desempenho do estagiário como professor, desde o planejamento até a gestão pedagógica da turma, do conteúdo e da disciplina.

No tocante aos saberes da docência, identificamos que o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI oportuniza a mobilização de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais possibilitando, aos estagiários, ressignificar esses saberes de acordo com as demandas da prática pedagógica. O estágio também se configura como espaço de construção de saberes, pois, a partir da vivência da sala de aula, o aluno estagiário aprende a criar estratégias diversas para adequação da prática à realidade e para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Portanto, como afirma Perrenoud (1993), age na urgência, enfrenta desafios, aprende a improvisar para atender ao contingencial da sala de aula.

Em referência aos desafios e inquietações vivenciados pelos estagiários, constatamos que o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI favorece o enfrentamento de problemas reais, possibilita o entendimento sobre as particularidades da profissão e é fator importante que dá origem ao saber, ao saber fazer e ao saber ser.

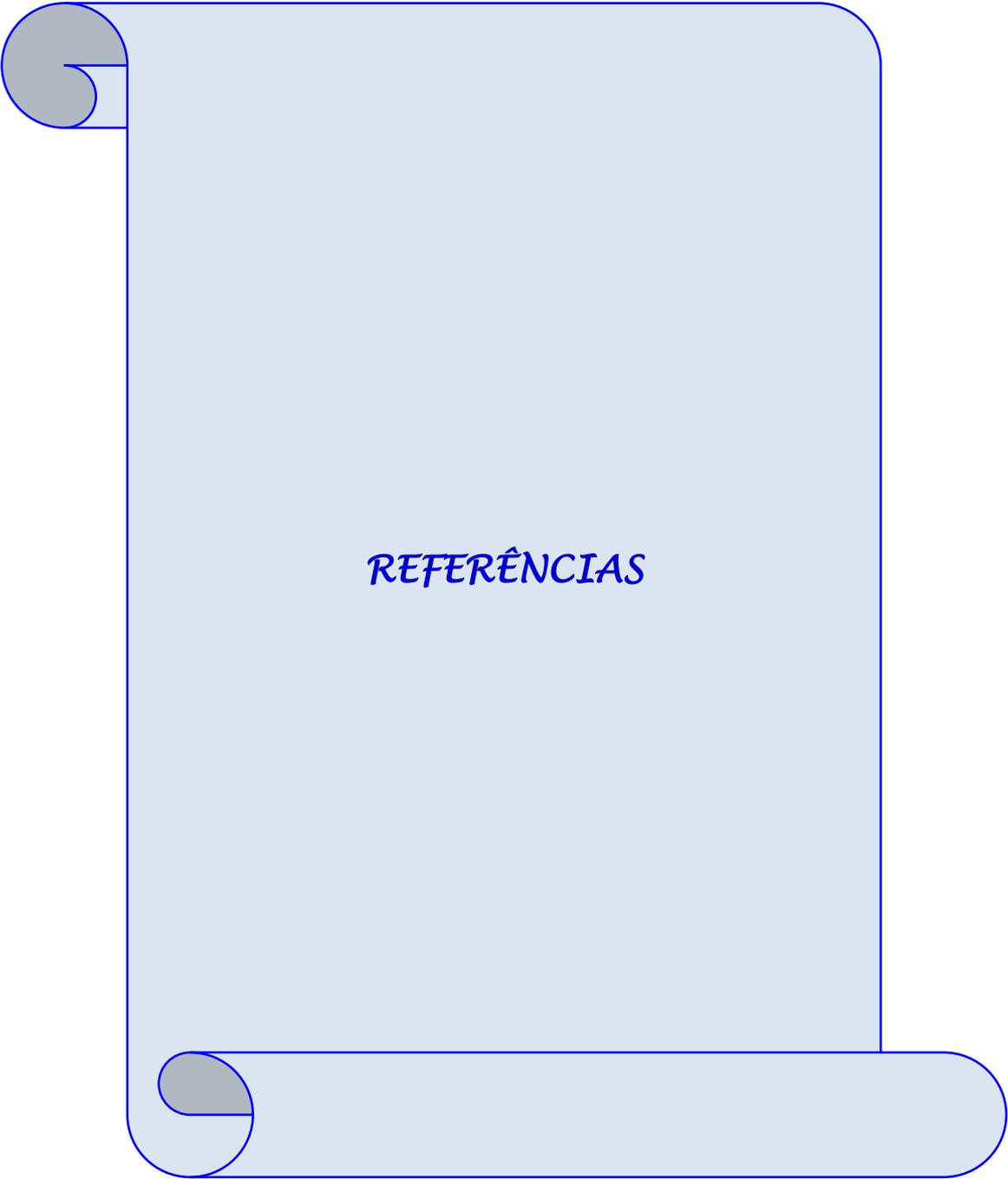
Nesse sentido, o aprender a ensinar no estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI é constituído a partir da interação entre os estagiários, equipe da escola (professores, diretores, coordenadores, etc.), através do trabalho coletivo e no reconhecimento da participação do outro na atividade de ensino. A troca de experiências na vivência do estágio supervisionado possibilita o aprimoramento da prática pedagógica, propicia a construção de conhecimentos integrantes do saber ensinar, que não se restringe a um sistema cognitivo, mas é social e pragmático.

No processo de desenvolvimento desse estudo, nossa vivência foi marcada por momentos de êxito, mas também alguns percalços se fizeram presentes. Evoluímos como pesquisadora e professora, à medida que ampliávamos nosso repertório de conhecimentos sobre a docência e sobre o estágio supervisionado. Entendemos a pesquisa como fonte de satisfação pessoal e profissional, que nos aproxima da realidade estudada e nos faz aprofundar as

reflexões acerca dela. A maior dificuldade encontrada, durante a realização desse estudo, foi o tempo que as interlocutoras dispunham para nos ouvir: vinte minutos do intervalo das aulas nas escolas-campo, insuficiente para uma discussão mais detalhada de alguns aspectos importantes do estudo.

Após a realização desse estudo, foi possível concluir que o estágio supervisionado no curso de Pedagogia, é etapa fundamental na formação, não devendo ser visto como contexto de aplicação das teorias aprendidas na universidade, uma vez que se constitui espaço de investigação sobre a prática pedagógica, de articulação teórico-prática e de mobilização, construção e reconstrução de saberes relativos à docência. Enfim, percebemos que a convivência com as interlocutoras e a leitura de suas narrativas nos permitiu uma maior aproximação com o processo de formação inicial, levando-nos a refletir sobre nossa própria formação e atuação profissional. Nesse movimento, ressignificamos valores, saberes, habilidades, competências e atitudes reflexivas, estendendo nossas aprendizagens sobre a temática de estudo e sobre nossa auto-formação.

Ressaltamos que o assunto em foco é bastante abrangente. Dessa forma, entendemos que outros estudos surgirão a partir deste. Assim, perspectivamos que essa pesquisa possa contribuir com os debates acerca da produção do saber ensinar no estágio supervisionado, de modo a enriquecer o processo de formação de professores. Enfim, compreendemos que a dinâmica da construção dos saberes para ensinar exige reflexões permanentes que se desvendam através de outras investigações a fim de possibilitar revisão e atualização do projeto formativo do estágio supervisionado.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. **Coleção Questões da nossa época**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

ARROYO, M. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**. Ano XX, n. 68, dez. 1999. p. 80-108.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

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

BRASIL. **Lei 5.528, de 12 de novembro de 1968**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade Federal do Piauí e dá outras providências. Brasília, DF, 12 nov. 1968. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/535781.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

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

_____. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.53-67.

CAMPOS, C. M. **Saberes Docentes e autonomia dos professores**. 2. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FINGER, M.; NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A. J.; MELO, G. F. A. de. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: CORINTA, M. G. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Saberes Docentes**: um desafio para acadêmicos e práticos. Campinas: Mercado das Letras, v. 1, 1998. p. 307-335.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOX, M. **Guilherme Augusto Araujo Fernandes**. São Paulo: Brinque Book, 2008.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GAUTHIER, C. et. al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - **Coleção Fronteiras da Educação**. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998.

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

GISI, M. L.; MARTINS, P.L.O. ; ROMANOWSKI, J. P. O Estágio nos Cursos de Licenciatura. In: ROMILDA, T.; VOSGUERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Trabalho do Professor e Saberes Docentes**. 10. ed. Curitiba: Editora Champagnat, 2009. p. 201-215.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. da. Memórias de leitura e formação de professores. **Coleção Gêneros e Formação**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2008.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação PUCRS, v.30, n. 3, set./dez. 2007. p.413-438.

JOVCHELOVITCH, J.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90-113, 2002.

LIMA, M.S.L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://pesquiseduca.unisantos.br/wp-pdf/v1n1/publicado_v1n1a004.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

LIMA, E. S. **Formação continuada de professores no semiárido**: ressignificando saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2011.

LOPES, A. de P. C. **Beneméritos da instrução**: a feminização do magistério primário piauiense. 250 f. 1996. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1996.

MENDES, B. M. M. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de Professores e Práticas Docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.193-206.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: MIRANDA, M. I.; SILVA, L. C. (Org.). **Estágio supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008. p.15-36.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NOGUEIRA, E. G. D.; et al. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: Souza, E. C. de; MIGNOT, A. C. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p.169 – 196.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

PAIVA, E. V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E. V. (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores**: pesquisas, representações e poder. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. O Pensamento prático do professor - a formação do como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

_____. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTAN, J. G. & GOMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-33.

_____. **O estágio na formação de Professores: Unidade teoria e prática?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6.ed. São Paulo: Cortez. 2011.

POIRIER, J; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: Teoria e prática**. 2. ed. Trad. João Quintela. Oeiras: Celta Editora, 1999.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. 9 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, G. C. **Roteiro para elaboração de memorial**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. USA: Basic Books, 1983.

SHIGUNOV NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (Org.). **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SILVA, M. C. M. da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação). p.51-80

SOARES, M. S. **O estágio supervisionado na formação de professores: sobre a prática como lócus da produção dos saberes docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação). 155 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2010.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador: Uneb; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, A. V. M. **Marcas de diferença: subjetividade e devir na formação de professores**. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. n.13, 2000.

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

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**. vol. 21, n. 73, dez. 2000. p. 209-244.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

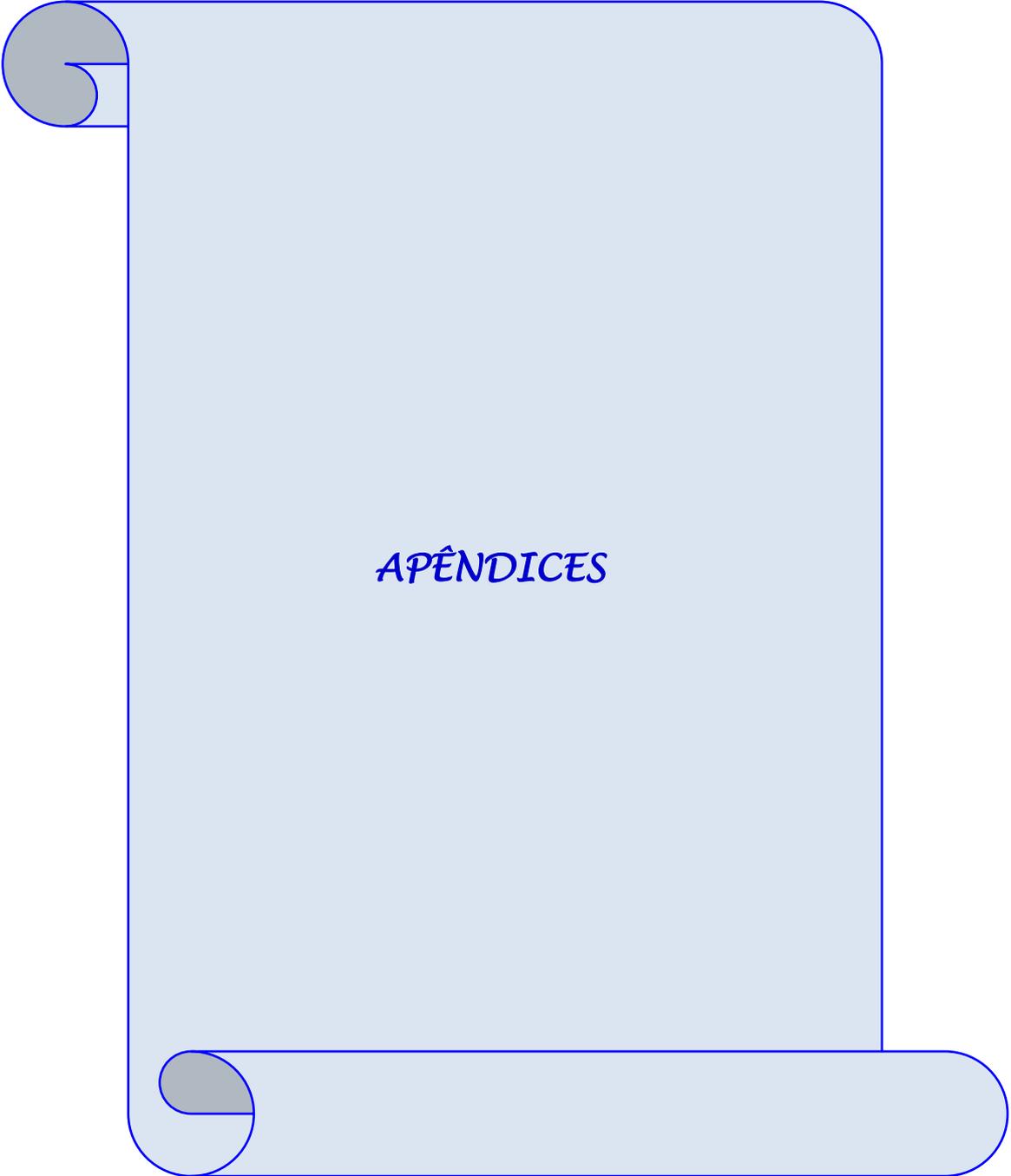
THERRIEN, J. **Uma Abordagem para o Estudo do Saber de Experiência das Práticas Educativas**. In: XVIII Reunião Anual da ANPED, 1995, Caxambu-MS, 1995.

TERRIEN, J.; SOUZA, A. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula In: CANDAU, V. (Org.). **Múltiplos sujeitos e saberes na educação**. 1 ed. Rio de Janeiro : DP&A Editora, 2000. p. 80-97.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA. **Proposta de reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UFPI**. 2003.

VEIGA, I. P. A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: _____; AMARAL, A.L. (Org.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). p.65-93.

VON ZUBEN, N. A. Formação de professores: da incerteza à compreensão. In: BICUDO, Maria A. V. (Org.). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.



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

Pesquisador responsável: Bárbara Maria Macedo Mendes
Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação
Telefone para contato (inclusive a cobrar): 3215 5820/ 99242299
Pesquisadores participantes: Emanoela Moreira Maciel
Telefones para contato: 88312845

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você decide se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo 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 deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A pesquisa é intitulada **O estágio supervisionado como espaço de construção de saberes para ensinar: o caso da UFPI**. Tem como objetivo geral *investigar, sob a visão do discente do 9º bloco do Curso de Pedagogia da UFPI, as contribuições do estágio supervisionado na construção do saber ensinar* e como questões norteadoras da pesquisa: *Quem são os estagiários do Curso de Pedagogia da UFPI? Como se caracteriza o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI? Que saberes docentes são construídos na vivência do estágio supervisionado? Como ocorre a produção do saber e do saber ensinar no estágio supervisionado?* Utilizaremos, como metodologia de pesquisa, as narrativas, tendo como instrumentos para produção de dados o questionário e o memorial, em que você escreverá sobre sua trajetória de aluno do Curso de Pedagogia da UFPI.

Como é uma pesquisa que perspectiva contribuir com a formação de professores, você estará também contribuindo para uma análise mais efetiva dos estágios supervisionados, implicando no aprimoramento desta prática formativa.

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

A pesquisa terá um período de execução de 24 meses e você tem o direito de retirar o **consentimento** a qualquer tempo.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG _____, CPF _____ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**O estágio supervisionado como espaço de construção de saberes para ensinar: o caso da UFPI**”, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Discuti com Prof.^a Bárbara Maria Macedo Mendes sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste Serviço.

Teresina, ___/___/___

Nome e Assinatura do sujeito

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

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina, ___/___/___

APÊNDICE B - Questionário de Pesquisa

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

**TÍTULO DA PESQUISA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE
CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA ENSINAR: O CASO DA UESPI**

Teresina, ____/____/2011

Prezados (as) alunos (as),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa, em nível de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da Professora Doutora Bárbara Maria Macêdo Mendes. A pesquisa tem como objetivo *investigar, sob a visão do discente do 9º bloco do Curso de Pedagogia da UFPI, as contribuições do estágio supervisionado na construção do saber ensinar.*

Na certeza de contar com sua atenção, antecipadamente agradecemos, garantindo sigilo das informações.

Cordiais saudações,

Emanoela Moreira Maciel

Mestranda da 18º Turma do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI

Questionário de Pesquisa para Identificação do Perfil dos (as) interlocutores (as)

Nome completo: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____

E-mail: _____

Telefone: _____ Celular: _____

Faixa etária:

() 18 a 25 anos () 26 a 35 anos () 36 a 45 anos

() 46 a 55 anos () acima de 56 anos

Possui outra graduação? () Sim () Não

Se SIM, qual e de que instituição?

Cursa, concomitantemente, outra graduação além desta de Licenciatura Plena em Pedagogia? () Sim () Não Se Sim, qual? _____

Em que modalidades da Educação Básica você já vivenciou o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia?

() Educação Infantil () EJA

() Ensino Fundamental () Outra

Possui experiência (s) docente (s) além das proporcionadas pelo Curso de Pedagogia (Estágios extra-curriculares, por exemplo)?

Sim Não

Se SIM, Em que modalidades da Educação Básica você teve tais experiências extra-curriculares?

Educação Infantil

EJA

Ensino Fundamental

Outra

Em que sistemas de ensino estas experiências foram realizadas?

Público

Filantrópico

Privado

Outro

Você trabalha em outras áreas além da docência?

Sim Não

Se sim, especifique o tipo de trabalho que exerce e a carga horária semanal.

Comente sobre os desafios da prática estudantil.

Caracterize as aprendizagens construídas no curso de Pedagogia.

APÊNDICE C – Roteiro para direcionar a escrita do memorial do estágio supervisionado

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

**TÍTULO DA PESQUISA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE
CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA ENSINAR: O CASO DA UESPI**

MEMORIAL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Caro(a) aluno (a),

Neste momento da pesquisa, você escreverá um memorial com o objetivo de produzir dados para subsidiar a escrita da dissertação. Este é um instrumento de pesquisa que permite a reconstrução de uma trajetória profissional, pessoal ou social numa perspectiva analítico-reflexiva. É um texto em que o autor faz um relato da própria vida, procurando apresentar acontecimentos mais importantes.

O Memorial é um dos instrumentos da Pesquisa Narrativa - uma tipologia da pesquisa qualitativa que, segundo Josso (2007), é um tipo de pesquisa que potencializa análises sobre a formação e identidade profissional docente que articulam processos de formação, de autoconhecimento e de aprendizagem. Assim, entendemos que a escrita do Memorial, além de realçar as aprendizagens da formação, atende satisfatoriamente aos objetivos desta pesquisa.

Diversos autores ressaltam a importância da narrativa escrita durante o processo de formação. Recorremos a alguns deles para fundamentar nossa escolha pela construção do Memorial. Finger e Nóvoa (1988), por exemplo, acreditam que o Memorial é o momento em que cada participante procura refletir sobre seu processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que, para ele, foram formadores ao longo da sua vida. Guedes-Pinto *et al* (2008) afirmam que “ao narrar, os sujeitos ressignificam as suas

experiências e as reconstroem” (p.35) e que “a narrativa é também um jeito de fazer, de pensar, prática e teoria ao mesmo tempo” (p. 38). Nogueira *et al* (2008, p. 172), por sua vez, certificam que “narrar nossas histórias é, portanto, um modo de dar a nós mesmos uma identidade”.

Jovchelovitch e Bauer (2002) ressaltam que narrar, embora seja um ato relativamente simples, vai além da elaboração de uma lista de acontecimentos. É o exercício de encadear e vincular tais acontecimentos, tanto com relação ao tempo cronológico, como no sentido e confirmam:

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 (p. 91)

Há que se levar em conta que a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos. No Memorial, você é autor, escritor, narrador e personagem da sua história. Você é o protagonista. A vivência do duplo papel de ator e investigador da própria vida pode dar a você consciência de si e de suas aprendizagens.

Então, agora é a sua vez. Construa seu Memorial do Estágio Supervisionado. Recomendamos que você escreva seu texto corrido, sem divisões ou tópicos. Conte a sua história começando por onde achar melhor e registrando fatos e acontecimentos de acordo com o aparecimento deles em sua memória. Para auxiliar a escrita de seu memorial, sugerimos alguns temas listados abaixo. Não é necessário seguir a ordem em que eles aparecem. Você pode recorrer a fotos, documentos, amigos para contar sua história. Pode, ainda, citar datas, lugares e pessoas, pois **todas essas informações serão mantidas no mais absoluto sigilo, inclusive sua identidade.**

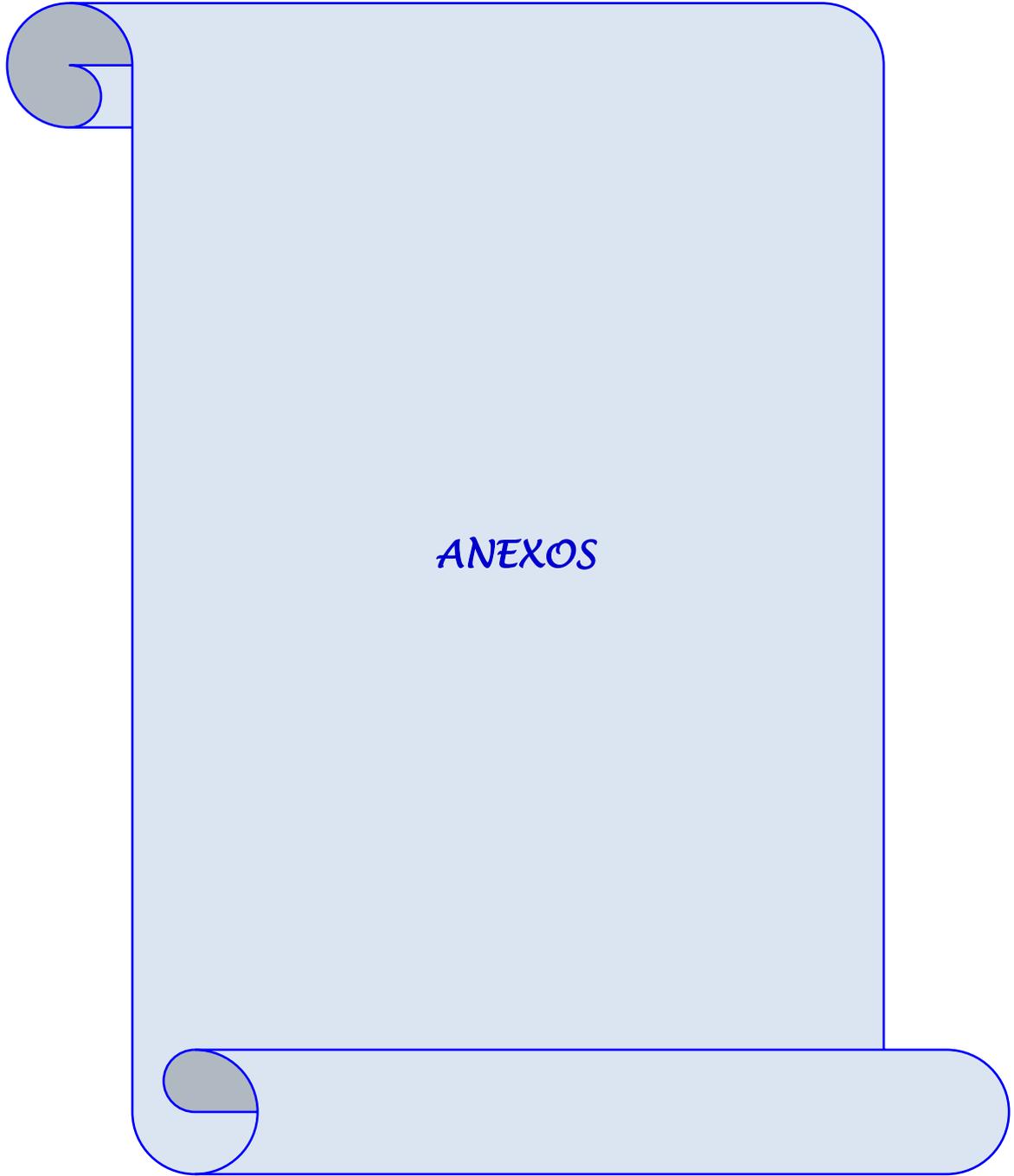
TEMA GERAL: *As contribuições do estágio supervisionado na construção do saber ensinar*

- Como e por que cheguei ao Curso de Pedagogia? Indique os motivos que fizeram você escolher o Curso de Pedagogia, caracterizando seu percurso estudantil.
- Descreva, sob o seu ponto de vista, as características do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI, destacando as ações que você desenvolve nesta atividade formativa.
- Relacione e comente acerca dos saberes docentes construídos na vivência do Estágio Supervisionado.
- Considerando suas experiências como estagiário, de que forma você concebe o Estágio Supervisionado na formação do pedagogo? Ou seja, qual o papel do Estágio Supervisionado na sua formação?
- Comente sobre sua experiência como estagiário descrevendo dificuldades e/ou inquietações desse momento da sua formação.
- Descreva como ocorre, no seu entendimento, a produção do saber e do saber ensinar no Estágio Supervisionado.

Boas lembranças e ótimos reencontros!

Emanoela Moreira Maciel

Mestranda em Educação da UFPI



ANEXOS

ANEXO A – Fluxograma das Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFPI

