



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDOC**  
**LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO**  
**PROFISSIONAL DOCENTE**

**KELLY CRISTINA DE MEDEIROS DA SILVA**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE MOBILIZAÇÃO DE**  
**SABERES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:**  
**A COMPREENSÃO DOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS**

**MOSSORÓ/RN**

**2017**

**KELLY CRISTINA DE MEDEIROS DA SILVA**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE MOBILIZAÇÃO DE  
SABERES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:  
A COMPREENSÃO DOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS**

Texto Dissertativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como critério de obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Orientadora: Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros

MOSSORÓ/RN  
2017

### Ficha catalográfica

S586e Silva, Kelly Cristina de Medeiros da

O estágio supervisionado como espaço de mobilização de saberes para a formação profissional docente: a compreensão dos alunos estagiários / Kelly Cristina de Medeiros da Silva. Mossoró, 2017.

134f.; il.

Orientador: Normândia de Farias Mesquita Medeiros.

Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Formação inicial. 2. Estágio supervisionado. 3. Saberes docentes. I. Medeiros, Normândia de Farias Mesquita. II. Título.

CDD 371.102

Catálogo: Vanessa de Oliveira Pessoa  
CRB-15/453

**KELLY CRISTINA DE MEDEIROS DA SILVA**

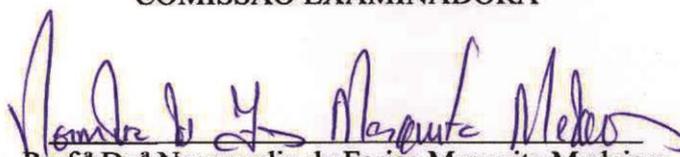
**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE MOBILIZAÇÃO DE  
SABERES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:  
A COMPREENSÃO DOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS**

Texto Dissertativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como critério de obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

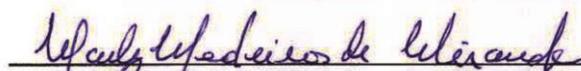
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Normândia de Farias Mesquita Medeiros.

DATA DE APROVAÇÃO: 25 / 08 / 2017

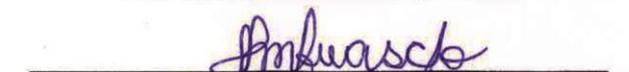
**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Normandia de Farias Mesquita Medeiros

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marly Medeiros de Miranda

Universidade Estadual do Ceará

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hostina Maria Ferreira do Nascimento  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

## AGRADECIMENTOS

*Gratidão não é apenas a mais rica das virtudes, mas sim a mãe de todas as outras.*

Cícero,  
Filósofo grego.

Iniciei a escrita dos agradecimentos antes mesmo de concluir meus escritos dissertativos, pois esse foi um trabalho escrito a tantas mãos, que eu temia deixar alguém de fora. E isso não poderia acontecer.

Antes, porém, quero ressaltar que entendo o processo formativo como algo pessoal, que está diretamente ligada ao “querer”. E o desejo de construir conhecimentos, fez-me ir além, experimentar uma força que eu desconhecia possuir, pois o processo de formação demanda grande esforço físico, pessoal, emocional e isso é duplicado quando optamos por enfrentá-lo estando em serviço (trabalhando uma jornada dupla). Experimentei ainda, sensações novas e a mais prazerosa de todas foi, após todas as batalhas, a sensação de dever cumprido. DA CONQUISTA. E essa conquista não se esgota aqui, pois a fonte do saber é inesgotável e, enquanto vida e saúde tiver, quero bebê-la, não para inflar meu ego, mas sim para ter a possibilidade de contribuir para a construção de uma educação pública de qualidade.

Inicio agradecendo à minha família:

- Minhas filhas Ana Beatriz e Yasmim Cristina: minhas âncoras aqui na terra, que me ensinam diariamente a ser mais paciente, compreensiva, perseverante. Vocês são uma benção em minha vida. Obrigada!!!
- Meu esposo, Jailson: sem sua cooperação e compreensão seria mais difícil. Obrigada!
- Minha mãe Aldemiza e meu pai Airton (*in memoriam*): agradeço pelos ensinamentos. Eles me tornaram forte para lutar pelos meus objetivos;
- Aos meus irmãos Kaline e Kênio: pessoas honestas que vivem e lutam pela educação dos filhos;

Agradeço à professora Normândia (minha orientadora): nossas conversas sempre foram muito produtivas. Aprendi bastante com suas orientações e mediações. Muito obrigada!

Agradeço a todos os professores do Curso de Mestrado em Educação – POSEDUC, de maneira especial, aos que compartilharam seus saberes conosco: Anádja, Giovana, Hostina, Edgleuma, Júlio, Fátima, Arilene, Joaquim. Desculpem-me a intimidade. Ela é fruto do processo de construção do conhecimento estabelecido durante nossos encontros. Obrigada pelas lições de sapiência e humildade.

Agradeço aos colegas da turma: Terezinha, Marta, Evandro, Evânio, Luzimara, Shyrleiane, Lima, Maycon, Milene, Kaliane, Plícia, Maritza, Vicente, Ana Maria, Donizete, Raniele, Marleide, Giovania, Jônatas, Ana Patrícia, George, Rayssa, Cristiana, Zenileide, Lúcia (*in memorian*): nossa interação proporcionou valiosos aprendizados pra vida acadêmica e pessoal.

Agradeço aos meus colegas de trabalho. E aqui é necessário nominar os espaços nos quais eles estão:

Biblioteca Orlando Teixeira – UFERSA: ambiente de trabalho e de estudo. Aqui, quero agradecer aos meus colegas de convívio direto e diário: Josenita (Fifia), Diego, Priscila, Fabiano, Russe, Netinho, Francimar, Aldemário: nossa parceria é valiosa; aos bibliotecários Keina, Marilene, Mário, Cleide, Vanessa Pessoa: sempre me permitindo usufruir de um espaço agradável, nos momentos em que eu precisava. Era muito bom saber que tinha (e tenho) onde estudar! E, Mário, seus saberes me contagiam. Obrigada pelas aprendizagens produzidas durante nossas conversas.

Escola Municipal Francisco Morais Filho: Vanúzia (diretora); as professoras Cíntia, Eliana, Alzimar, Patrícia Fernandes, Patrícia Rocha, Zélia, Liliam, Siomara, Ceição, Vera Couto, Lúcia, Geniclébia, Sílvia; aos demais membros da equipe: Isonária, Rosa, Kelly, Vanuza, Claudete e todos que passaram pela escola durante o tempo em que lá estive: vocês formam uma equipe forte, determinada, de qualidade. Parabéns pelo trabalho que desenvolvem. Aprendi muito com cada uma. O apoio de vocês me deu força para prosseguir. Foi ótimo fazer parte desta escola!

Escola Municipal Ronald Pinheiro Néó Júnior: Regina (diretora); professoras: Lúcia, Silvana, Francisca, Ioneide, Jaciara, Paula, Dária, Valcirene, Cristina, Susana: agradeço a acolhida, mesmo sabendo das minhas limitações temporais, devido o curso de Mestrado. Aos demais membros da equipe: Clarita, Reinaldo, Diva, Edinéia: tem sido muito boa nossa interação.

Às alunas colaboradoras da pesquisa: agradeço a disposição em contribuir, mesmo diante de tantas tarefas. Nosso diálogo foi muito produtivo.

Agradeço a Adiza, secretária do POSEDUC: sempre nos atendendo muito bem.

Agradeço a Natália: seu ‘olhar de lince’ elevou consideravelmente a qualidade de meu trabalho. Serei eternamente grata pelo seu compromisso e dedicação. Pudemos nos conhecer melhor e isso foi muito bom para meu crescimento pessoal. Obrigada também por isso.

AGRADEÇO a Deus: as maravilhas que Ele me proporciona tornam minha fé inabalável. Sou grata por todas as vezes que aquietas meu coração diante das dificuldades, conduzindo meus pensamentos, minhas palavras e ações. Muito obrigada, meu Deus!

## RESUMO

Esse estudo se apresenta como uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente. Objetiva-se analisar, a partir do depoimento dos alunos estagiários, se o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Estágio II) do curso de Pedagogia da UERN, tem se constituído como um dos espaços de mobilização de saberes para a formação profissional docente. É uma pesquisa de natureza qualitativa, cujos dados teóricos foram construídos a partir de referenciais bibliográficos e documentais e, os elementos empíricos, foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas alunas do 6º período - 2016.2 - do curso de Pedagogia. As categorias de análise que a norteia são: formação inicial, Estágio Supervisionado e saberes docente. A formação inicial é estudada a partir dos seguintes referenciais teóricos: Imbernón (2011; 2016), Alves (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Mizukami (2002), Santos (2009), Nóvoa (1995; 1997; 2002), Tardif (2014), Gauthier et al. (1998), Braz (2014), Garcia (1999). Os saberes docentes são refletidos a partir das ideias de Pimenta (2002), Tardif (2014), Medeiros (2009), Gauthier et al. (1998), Freire (2010), Therrien (1993; 1997; 2002). Para o Estágio supervisionado, consideramos os seguintes teóricos: Veiga (1994), Almeida (2004), Lima (2004; 2012), Pimenta (1997; 2009; 2002; 2012), Piconez (2008; 2012), Caldas (2013), Zabalza (2014), além dos documentos a seguir: Resolução N° 06/2015 – CONSEPE; Resolução CNE/CP N° 1/2006; Resolução CNE/CP N° 2; Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN (2012); Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UERN (2010). No capítulo 1, apontamos os caminhos da pesquisa, destacando os referenciais teórico-metodológicos, os instrumentos, lócus e sujeitos, bem como a técnica de análise de conteúdo, que foi utilizada para procedermos as análises dos dados produzidos pelas entrevistas. No capítulo 2 trazemos a discussão sobre a formação inicial e saberes docentes, com o objetivo de compreender formação inicial e os saberes docentes como elementos da profissionalização docente. No capítulo 3, nosso objetivo é caracterizar e analisar o Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN. Para isso, aborda-se sobre o estágio supervisionado, trazendo inicialmente, uma explanação sobre diferentes concepções de estágio; na sequência, apresenta-se o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UERN e, finaliza-se tecendo considerações a respeito do Estágio II, que é objeto de nosso estudo. O capítulo 4 é a parte empírica de nossa pesquisa. Nosso objetivo é identificar, de acordo com a compreensão dos alunos estagiários, se saberes são mobilizados durante a vivência formativa do Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos dados aponta que o Estágio Supervisionado II é um dos espaços de mobilização de saberes, mas que essa mobilização acontece, basicamente, para que o aluno estagiário se adapte a uma rotina estabelecida na sala de aula e isso provoca fragilidades na formação do profissional docente.

**PALAVRAS CHAVE:** Formação inicial; Estágio Supervisionado; Saberes docentes.

## ABSTRACT

This study presents itself as a master's degree research associated to the Postgraduate Program in Education (POSEDUC/UERN), line of research Human Formation and Faculty Professional Development. It is aimed to analyze, starting from the statements of the students and interns, if the Supervised Practice in the Early Years of Elementary School (Internship II or Supervised practice II) of the Pedagogy course in UERN, has been constituted as one of the spaces of knowledge mobilization to the faculty professional formation. It is a research of qualitative nature, whose theoretical data were built from bibliographical and documental references and the empirical elements were produced by means of semi-structured interviews, accomplished with two students of the 6<sup>th</sup> semester – 2016.2 – from the Pedagogy course. The analysis categories that orientate it are: initial formation, Supervised Practice and faculty knowledge. The initial formation is studied starting from the following theoretical references: Imbernón (2011; 2016), Alves (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Mizukami (2002), Santos (2009), Nóvoa (1995; 1997; 2002), Tardif (2014), Gauthier et al. (1998), Braz (2014), Garcia (1999). The faculty knowledge are reflected with the ideas of Pimenta (2002), Tardif (2014), Medeiros (2009), Gauthier et al. (1998), Freire (2010), Therrien (1993; 1997; 2002). Regarding to Supervised Practice, these theorists were considered: Veiga (1994), Almeida (2004), Lima (2004; 2012), Pimenta (1997; 2009; 2002; 2012), Piconez (2008; 2012), Caldas (2013), Zabalza (2014), besides the following documents: Resolution N° 06/2015 – CONSEPE; Resolution CNE/CP N° 1/2006; Resolution CNE/CP N° 2; Pedagogical Project of Pedagogy Course of UERN (2012); Regulation of Supervised Practice of Pedagogy Course of UERN (2010). In the first chapter, we point out the paths of the research, highlighting the theoretical-methodological references, the instruments, locus and subjects, as well as the discourse analysis technic, which was used to proceed the data analysis produced by the interviews. In chapter two we bring the discussion about initial formation and faculty knowledge, with the objective of comprehend initial formation and faculty knowledge as elements of faculty professionalization. In chapter three, our goal is to characterize and analyze the Supervised Practice in the early years of Elementary School of the Pedagogy Course of UERN. To this end, it is approached the Supervised Practice, bringing, initially, an explanation about different conceptions of internship; in the aftermath, it is presented the Supervised Practice of Pedagogy Course of UERN and, it is finalized making considerations in deference to Internship II, which is the objective of our study. Chapter four is the empirical part of our research. Our aim is to identify, according to the comprehension of the intern students, if knowledge is mobilized during the formative perception of Supervised Practice in the initial years of Elementary School. The data analysis points out that the subject Internship II is one of the spaces of knowledge mobilization, but that this mobilization happens basically so the intern student adjusts to an established routine in the classroom and that provokes fragilities in the faculty professional formation.

**KEY WORDS:** Initial formation; Supervised practice; Faculty knowledge.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações analisadas no Estado da Arte.....	32
Quadro 2 - Roteiro didático para Análise de Conteúdo.....	48
Quadro 3 - Características do Modelo Hegemônico e Modelo Emergente de formação.....	58
Quadro 4 - Saberes docentes definidos por Gauthier et al. (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2002).....	71
Quadro 5 - Componentes integradores do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia e suas atribuições.....	90
Quadro 6 - Estruturação do Estágio Supervisionado II.....	92
Quadro 7 - Categorização: formação inicial.....	96
Quadro 8 - Categorização: Estágio Supervisionado II.....	99
Quadro 9 - Categorização: Saberes docentes.....	106

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	TCC's analisados e os motivos "inspiradores" do objeto de estudo .....	26
Tabela 2	Alunos que apresentam o perfil para ser sujeito da pesquisa.....	45

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Desenvolvimento da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011).....	48
--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Fatores que envolvem a profissionalização docente de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003).....	63
Gráfico 2 - Princípios formativos que fundamentam a formação de pedagogos no curso de Pedagogia da UERN.....	83
Gráfico 3 - Eixos metodológicos que norteiam as estratégias e atividades de Estágio no Curso de Pedagogia da UERN.....	88
Gráfico 4 - Estágio como encontro .....	89

.

.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAMEAM - Campus Avançado Prof<sup>ª</sup>. Maria Elisa de Albuquerque Maia

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CCE – Centro de Ciências da Educação

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSEP – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

CRIFPE – Centro de Pesquisa Interuniversitária Sobre a Formação e Profissão Docente

DIREDE – Diretoria Regional de Educação, Cultura e Desportos.

EDAPE – Estudo das Disciplinas e Atividades Práticas

FUNDAC - Fundação Estadual da Criança e do Adolescente

GEED – Gerência Executiva de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEF – Modelo Emergente de Formação

MHF – Modelo Hegemônico de Formação

ONG – Organização Não Governamental

PGCC – Programa Geral do Componente Curricular

POSEDUC – Programa de Pós-graduação em Educação

PPGED – Programa de Pós- graduação em Educação

PPP – Prática Pedagógica Programada.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
2.1	Caminhos da pesquisa: o encontro com o objeto investigado.....	22
2.1.1	Referenciais teórico-metodológicos.....	37
2.1.2	Abordagem metodológica: pesquisa qualitativa.....	41
2.1.3	Os instrumentos, o lócus e os sujeitos da pesquisa .....	43
2.1.4	Organização e análise dos dados.....	46
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL E SABERES DOCENTES: ELEMENTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR.....</b>	<b>50</b>
3.1	O Modelo Hegemônico versus o Modelo Emergente no processo de formação inicial do professor.....	50
3.2	Saberes docentes: algumas concepções.....	64
<b>4</b>	<b>O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E SUAS CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL.....</b>	<b>73</b>
4.1	Diferentes concepções de Estágio.....	73
4.2	O Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UERN.....	80
4.2.1	O curso de Pedagogia da UERN: algumas considerações.....	80
4.2.2	O Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN: o Estágio II.....	86
<b>5</b>	<b>SABERES MOBILIZADOS DURANTE A VIVÊNCIA FORMATIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE NOS DIZEM OS ALUNOS ESTAGIÁRIOS.....</b>	<b>94</b>
5.1	Sobre a formação inicial.....	95
5.2	Sobre o Estágio Supervisionado II.....	98
5.3	Sobre os saberes docentes.....	106

<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>123</b>
	ANEXO A - NÚCLEOS DE ESTUDO .....	124
	ANEXO B - ESPECIFICAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN.....	125
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>127</b>
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA DEFINIR OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	128
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO.....	129
	APÊNDICE C - QUESTÕES DA ENTREVISTA.....	131
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM.....	132

## 1 INTRODUÇÃO

O acelerado processo de transformação pelo qual temos passado nas últimas décadas trouxe a necessidade de repensar os processos educativos e, de modo mais incisivo, a formação daqueles que ensinam. Surgem discussões em torno da profissionalização docente e dos saberes necessários para este processo, numa perspectiva de formar professores capazes de atender às novas demandas trazidas pelo século XXI.

A palavra *formação* deriva-se do latim *formatio* e significa ação ou efeito de formar ou de se formar (dar forma a/constituir algo). No contexto educacional, a formação do professor deve ser compreendida e tratada como um *continuum*. Neste sentido, a concepção de formação como acúmulo de conhecimentos teóricos para *a posteriori* aplicação prática cede lugar à formação como processo que deve acontecer durante a vida toda.

De acordo com Medeiros (2005), a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE compreende que a formação inicial é uma preparação específica para tornar o profissional habilitado a ingressar na profissão. A década de 1990 é permeada por discussões em torno das necessidades formativas dos professores e da profissionalização do ensino, devido à necessidade de atender/acompanhar o processo de desenvolvimento da sociedade da informação, que faz emergir contextos e situações diferenciadas.

O processo de formação inicial do professor pressupõe a construção de aprendizagens sobre os fundamentos da profissão, de conhecimentos interativos que conduzam o professor à prática da reflexão.

Salientamos que na perspectiva da formação do professor há uma preocupação com a formalização, construção e mobilização de saberes que são necessários para dar sustentação à prática docente. Gauthier (1998) define a formalização de saberes como uma das condições essenciais para o exercício de toda e qualquer profissão. Na docência não é diferente. Seu processo formativo exige uma estrutura curricular que atenda a estas necessidades, e o estágio supervisionado é um dos componentes essenciais.

Na formação para profissões de um modo geral, a instrumentalização teórica precede o estágio a partir da compreensão de que ela fornece elementos teóricos essenciais para o desenvolvimento de habilidades e competências que o profissional necessita para atuar. Nesse contexto, o estágio é compreendido como o momento em que a teoria está sendo praticada.

Esta compreensão permeou os cursos de licenciatura durante muito tempo, atendendo à conjuntura educacional vigente. Entretanto, o atual contexto educativo não permite mais que

o estágio seja entendido e vivenciado dessa forma. A vivência formativa do estágio supervisionado nos cursos de formação docente deve ir além da instrumentalização técnica. Ela precisa possibilitar o desenvolvimento de pesquisas que proporcionem ao futuro professor a compreensão das situações vivenciadas nos contextos educativos e a sua construção como profissional docente.

Nesta pesquisa, temos como objeto de estudo o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UERN e a seguinte questão central: **o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN<sup>1</sup> tem se constituído como um dos espaços de mobilização de saberes no processo de formação profissional docente?**

**O objetivo geral** dessa pesquisa é analisar, a partir do depoimento dos alunos estagiários, se o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN tem se constituído como um dos espaços de mobilização de saberes para a formação profissional docente.

De acordo com o que nos propomos a investigar, ela se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, uma vez que se trata de uma abordagem que “[...] relaciona e confronta informações, fatos, dados e evidências visando a solução de um problema sobre a realidade social” (MARTINS, 2009, p.107). De acordo com Lüdke (1986, p.12), na pesquisa qualitativa “[...] o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”. González Rey (2005, p. 81) fortalece nossa opção quando afirma que “[...] a pesquisa qualitativa também envolve a imersão do pesquisador no campo da pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele”. E, para dar maior consistência à nossa escolha, apoiamo-nos em Bogdan e Binklen (1994, p.51), que afirmam: “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”.

Para a eficácia do desenvolvimento e das conclusões dessa pesquisa, a escolha das técnicas a serem utilizadas para a coleta de dados foi fundamental. Dessa forma, fez-se necessária a realização de uma Pesquisa Bibliográfica, utilizando materiais (livros e artigos científicos) que discutiam temas relacionados ao estágio supervisionado, à formação inicial de

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

professores e aos saberes necessários ao exercício profissional docente. Outra técnica utilizada foi a pesquisa documental.

Utilizamos também a entrevista semiestruturada, que possibilitou a exploração de questões que surgiram no decorrer do processo, uma vez que “[...] As perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas de uma maneira que pareceria prejudicial para as metas de padronização e comparabilidade” (May, 2004, p.148).

Os sujeitos dessa pesquisa foram alunos do curso de Pedagogia/UERN, que estavam cursando o 6º período no semestre correspondente a 2016.2, nos turnos matutino e noturno, regularmente matriculados no curso e que não tinham exercido e não exerciam (durante o período do estágio) a docência, ou seja, que tinham apenas a experiência do estágio como prática docente. Este último critério foi definido pelo fato de nossa pesquisa se referir à formação inicial.

As categorias de análise desse estudo são: formação inicial, saberes docente e estágio supervisionado.

A formação inicial é a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente, na qual é fundamental que os futuros professores sejam preparados para entender as transformações sociais e atuar de forma interativa, investigativa e reflexiva. Para sua compreensão, utilizamos como aporte teórico autores como: Imbernón (2011; 2016), Alves (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Mizukami (2002), Santos (2009), Nóvoa (1995; 1997; 2002), Tardif (2014), Gauthier (1998), Braz (2014), Garcia (1999).

Os saberes docentes, assim como em qualquer outra profissão, precisam ser relacionados aos contextos de vida e de trabalho. De acordo com Tardif (2000, p. 212), “[...] atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Essa categoria de análise foi pesquisada a partir dos autores Pimenta (2002), Tardif (2014), Medeiros (2009), Gauthier et al. (1998), Freire (2010), Therrien (1993; 1997; 2002).

Com relação ao estágio supervisionado, Pimenta (2012, p. 61) afirma que “[...] como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”. Assim, entendemos que é um momento investigativo, que requer ações reflexivas, sem rupturas entre os aspectos teóricos e práticos da formação.

Para a categoria Estágio Supervisionado, nosso aporte teórico teve como autores Veiga (1994), Almeida (2004), Lima (2004; 2012), Pimenta (1997; 2009; 2002; 2012), Piconez (2008; 2012), Caldas (2013), Zabalza (2014). Além desses autores, fizemos o estudo da Resolução Nº 06/2015 – CONSEPE; da Resolução CNE/CP Nº 1/2006; da Resolução CNE/CP Nº 2; do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN (2012), do Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UERN (2010).

Consideramos essa pesquisa relevante, pois poucas são as investigações a respeito do estágio supervisionado do Curso de Pedagogia (no espaço escolar e nos anos iniciais do Ensino Fundamental) que analise os saberes mobilizados durante a sua realização, tendo como referência a compreensão dos alunos estagiários. Para termos essa compreensão, realizamos buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>2</sup>, nos Programas de Pós-graduação das Universidade Estaduais e Federais do Norte e do Nordeste, no *google acadêmico*, no *site da Scielo*. Ao pesquisarmos a palavra-chave estágio supervisionado, centenas de trabalhos apareceram. Entretanto, quando filtramos as buscas, limitando com o termo *saberes docentes*, o número de pesquisas ficou reduzido. Ao focalizar as buscas, especificando com a “compreensão do aluno estagiário”, esse número decresceu cada vez mais.

Diante desse fato, inferimos que essa pesquisa possibilita a discussão do Estágio Supervisionado sob a ótica do aluno estagiário, pois lhe dá vez e voz para externar suas compreensões a respeito do estágio supervisionado como espaço de mobilização de saberes na sua formação inicial.

Quanto ao aspecto científico, entendemos que pesquisas sobre o estágio supervisionado de cursos de formação de professores são sempre relevantes, uma vez que a formação docente é um processo complexo; e o estágio, como um componente curricular desta formação, não deve ser limitado à aplicação de técnicas aprendidas, mas desenvolvido como uma atividade instrumentalizadora da práxis, uma atividade de reflexão e de pesquisa.

No que concerne ao âmbito acadêmico, compreendemos que essa pesquisa se torna relevante na medida em que se propõe a analisar a compreensão dos alunos estagiários a respeito de saberes mobilizados, durante a realização do Estágio Supervisionado II, do Curso

---

<sup>2</sup> A BDTD integra em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país, disponibilizando para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.

de Pedagogia da UERN, contribuindo para uma reflexão desse componente curricular que é tão importante no processo formativo de professores.

No âmbito profissional, proporciona a oportunidade de uma autoavaliação, pois como Coordenadora Pedagógica de uma instituição escolar que é campo de estágio, sou co-formadora dos futuros docentes, e isso implica em responsabilidades que muitas vezes não são consideradas no contexto escolar.

O trabalho está dividido em quatro (05) capítulos, a saber:

O capítulo 1, temos a introdução, onde fazemos uma apresentação de todo o trabalho.

No capítulo 2, fazemos um passeio pelos caminhos da pesquisa, relatando como aconteceu o encontro com o objeto a ser estudado; em seguida, mostramos os objetivos definidos; os referenciais teórico-metodológicos, destacando a Pesquisa Qualitativa como o caminho metodológico; a caracterização do lócus e dos sujeitos da pesquisa e finalizamos, abordando sobre o processo de coleta e análise dos dados.

No capítulo 3, definido como A formação inicial e saberes docentes: elementos da profissionalização do professor, tecemos uma análise dos modelos hegemônico e emergente que fundamentam a formação inicial docente, tendo como referência Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003). Abordamos, ainda, a respeito dos saberes docentes no processo de formação inicial. Objetivamos compreender formação inicial e os saberes docentes como elementos da profissionalização docente.

No capítulo 4, definido como Estágio Curricular Supervisionado e suas contribuições formativas para a formação inicial, nosso objetivo foi caracterizar e analisar o Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN. Para isso, recorreremos a um estudo sobre as diferentes concepções de estágio, na perspectiva de compreendê-lo como um espaço de construção e mobilização de saberes.

O capítulo 5, é definido como Saberes mobilizados durante a vivência formativa do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino: o que nos diz os alunos estagiários, e consiste na parte empírica da pesquisa. Nele trazemos a análise dos dados obtidos, durante as entrevistas realizadas com os sujeitos integrantes da pesquisa. Nosso objetivo foi identificar, de acordo com a compreensão dos alunos estagiários, se a vivência formativa do estágio supervisionado II possibilita a mobilização de saberes.

## 2- ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesse capítulo exponho<sup>3</sup>, inicialmente, os motivos que me conduziram à definição do objeto de estudo, através de um esboço da problemática que envolveu as decisões a respeito das intenções da pesquisa. Inicialmente, abordo sobre o trajeto percorrido até o encontro com o objeto aqui investigado.

Na sequência, trazemos os referenciais teórico-metodológicos, a partir das categorias de análise conduzem nossa investigação. Em seguida, fazemos uma explanação sobre a pesquisa qualitativa, que é a abordagem metodológica adotada nessa investigação. Tecemos ainda, uma análise explicativa sobre os instrumentos, o lócus e os sujeitos da pesquisa, bem como, sobre a organização e análise dos dados construídos.

### 2.1 Caminhos da pesquisa: o encontro com o objeto investigado

O Estágio Curricular Supervisionado do curso de pedagogia da UERN, como objeto de pesquisa, começou a ser gestado no período de 2010 a 2011, no qual, como professora substituta da UERN, assumi a disciplina de Estágio Supervisionado. Nesse período passei a refletir sobre esse componente curricular tão importante para a formação docente.

Voltando um pouco no tempo, temos a década de 1990, um período marcado por um amplo processo de discussão em torno da formação do pedagogo, não só no âmbito local (UERN), mas nacional. De acordo com Medeiros (2005), nesse período emerge a preocupação com a formação dos formadores, com a profissionalização docente.

Esse processo de discussão culminou com a reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UERN, que foi iniciada no ano de 2002, e os debates foram intensificados no ano de 2007, com uma metodologia, na qual as propostas das unidades acadêmicas de Mossoró, Patu, Pau dos Ferros e Açu foram contempladas. A reforma foi concluída no ano de 2012, a qual extinguiu a oferta das habilitações anteriores (administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional e magistério das matérias pedagógicas do 2º grau) e criou a habilitação voltada para a docência no Ensino Fundamental (Educação Infantil e Anos Iniciais).

Como professora substituta, estava na instituição desde o ano de 2000, vivenciei esse momento e tive a oportunidade de trabalhar com diversas disciplinas. No biênio de 2010 a

---

<sup>3</sup> Neste tópico, o uso dos verbos na primeira pessoa do singular se dá por ser uma parte do texto que aborda os caminhos que eu (autora), percorri até chegar à delimitação do objeto de estudo.

2011, assumi a disciplina de Estágio Supervisionado I e II, no 5º e 6º períodos, realizados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente.

Apesar de ser a primeira vez que assumia este componente curricular, inicialmente não considerei um desafio grande, uma vez que já tinha experiência como professora na rede municipal de ensino, tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, como Coordenadora Pedagógica, cuja prática diária era desenvolvida diretamente com os professores, por meio de orientação (teórico-metodológica). Portanto, teria condições de estar acompanhando e orientando os alunos estagiários, sem maiores dificuldades, contribuindo para a formação dos futuros professores.

Entre o grupo de professores que assumiram as disciplinas de Estágio (I, II e III), a maioria era professor substituto<sup>4</sup>. Recebíamos o Programa Geral do Componente Curricular – PGCC, no qual estavam definidos ementa, objetivos (geral e específico), conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia. Contávamos também, com orientações gerais de colegas professores que já tinham experiência com os estágios e que sempre se colocavam disponíveis para nos auxiliar, caso fosse necessário.

Nos primeiros encontros presenciais, apresentávamos o PGCC, fazíamos a divisão dos alunos, definindo quantos e quais cada professor iria trabalhar. Em cada turma ficava mais de um professor, e isso era definido pelo número de alunos nela matriculados. Nesse momento, vieram minhas primeiras inquietações, pois de acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, cada professor de Estágio Supervisionado fica responsável pelo acompanhamento de até dez alunos e cada um deve ser visitado no campo de estágio, no mínimo duas vezes.

Assim, passei a refletir: como iria fazer as visitas necessárias a todos os alunos estagiários, passando o horário suficiente para as observações? É importante salientar que não éramos docentes somente a disciplina de estágio. Além disso, havia alunos que residiam distante do Campus Universitário e outros que não residiam em Mossoró.

No momento da escolha das escolas que seriam lócus do estágio, aquelas inquietações foram tomando corpo, pois tínhamos uma lista grande com o nome das escolas (estaduais e municipais), mas algumas não aceitavam receber alunos estagiários; outras limitavam o quantitativo de alunos estagiários, o que, muitas vezes, tornava-se um obstáculo, pois a relação entre a quantidade de alunos e vagas nos locais de estágio nem sempre era proporcional.

Essa resistência em aceitar alunos estagiários por parte de algumas escolas me trouxe à tona o fato de que, na escola em que eu trabalhava, éramos um pouco relutantes em aceitar

---

<sup>4</sup> Professores com contratos temporários e sem vínculo efetivo com a instituição.

também. Não nos negávamos, entretanto, fazíamos reuniões para analisar desde o perfil do aluno estagiário (sondando se alguém conhecia, porque geralmente eram do entorno da comunidade) até a definição da sala onde iria acontecer o estágio. Sempre deixávamos de fora as turmas do 2º ano (que na época participavam de duas avaliações externas: Provinha Brasil<sup>5</sup> e Provinha Mossoró<sup>6</sup>) e as dos 5º anos (se fosse ano da Prova Brasil). E ainda as turmas que considerávamos ‘difíceis’ ou no aspecto disciplinar, ou na aprendizagem.

Para justificar essa decisão, tínhamos como parâmetro algumas experiências negativas de estágio já experimentadas pela escola, devido a fragilidades teórico-metodológicas que os estagiários apresentavam e que desarticulavam a dinâmica e a rotina estabelecida na sala de aula. Além disso, o contato entre a universidade e a escola era muito superficial e os relatórios feitos pelos estagiários ficavam na universidade, sem haver um *feedback*, ou seja, as escolas não tinham acesso às análises conclusivas do período no qual os estagiários lá estiveram.

Estando como professora de estágio, passei a analisar, também, o outro lado. O lado da instituição formadora e de minhas fragilidades como docente. Nós, professores de estágio, sempre ficávamos com um número considerável de alunos, os quais acompanhávamos durante o estágio. Em geral, era não era possível mais de uma vez à escola. E quando íamos, passávamos um tempo (não muito longo), a partir do qual tecíamos nossas conclusões.

E, além de todas as inquietações já relatadas, surgiu outra: passei a observar que o período do estágio supervisionado para muitos dos alunos estagiários, era momento de angústia, de medo, de vontade de chegar ao final. E no momento que fazíamos as avaliações, nos depoimentos deles, essas constatações eram fortalecidas. A maioria dos alunos estagiários não percebia o estágio como um momento formativo, no qual ele não só iria “praticar a teoria”, mas refletir, construir, reconstruir, mobilizar saberes e fazeres que permeiam a profissão docente.

Em 2011 (mais precisamente no mês de março), fui convocada pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA para assumir uma vaga como Técnica em Assuntos Educacionais. Diante dessa nova realidade profissional, não foi mais possível continuar como professora substituta, pois além do novo cargo, ainda continuei como coordenadora

---

5É uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil> > Acesso em 03 de agosto de 2017.

6 Avaliação externa elaborada por uma comissão da Secretaria de Educação e aplicada com os alunos do 2º ano.

pedagógica de uma escola da rede municipal de ensino, da qual ainda sou integrante desde o ano de 2000. Assim, saí antes da conclusão do semestre letivo que estava em curso.

Em abril de 2011 foi implementado o Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), nível de mestrado na UERN (campus Mossoró) e aconteceu o processo seletivo para a primeira turma. Não tive dúvidas de que o Estágio Supervisionado seria meu objeto de estudo. Nessa primeira tentativa de ingresso no Mestrado em Educação, apesar das notas conquistadas nas etapas anteriores, não consegui êxito na última, que foi a entrevista. No ano seguinte, nova tentativa, o mesmo projeto (aprimorado), o mesmo desfecho. Mas não me deixei abater, pois não desistiria. E passei a buscar maior aprofundamento teórico-metodológico. Em 2013, consegui uma vaga como aluna especial para cursar o Ateliê de Pesquisa: Representação Social e Formação de Professores, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGED/UFRN<sup>7</sup>, sob a regência da professora Dra. Elda Silva do Nascimento Melo<sup>8</sup>. Eram aulas quinzenais, para as quais me deslocava com muita satisfação.

Em 2014<sup>9</sup>, tive a oportunidade de cursar a disciplina de Prática de Docência, na condição de aluna especial, no Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC/UERN, com as professoras Dra. Anádja Marilda Gomes Braz e Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros. Momento de aprendizagens imensuráveis, oportunidade de conhecer novas pessoas, de aprofundamento teórico e de aprimoramento do projeto.

Em 2015, outro momento ímpar: aluna especial no POSEDUC/UERN, disciplina Tópicos Especiais em Práticas Educativas I: Formação e Infância, sob a regência da professora Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim. Novos saberes, novas amizades. Nesse mesmo ano, veio a terceira oportunidade. Seleção para o Mestrado em Educação. Mesmo objeto de estudo, projeto melhorado, resultado diferente: aprovada!

As disciplinas que se seguiram, agora como aluna regular do programa, passaram a dar subsídios teóricos para o aperfeiçoamento do projeto de pesquisa. Para chegarmos à definição exata do nosso objeto a ser pesquisado, com as categorias a serem estudadas (Formação Inicial, Saberes docentes e Estágio Supervisionado), sentimos a necessidade de realizar uma pesquisa exploratória, na busca de estudos que tivessem como foco o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia, saberes docente e a compreensão dos alunos estagiários.

---

<sup>7</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte

<sup>8</sup> Professora permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN; Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Pós doutora pela Universidade de Valencia/Espanha.

<sup>9</sup> A partir daqui retomamos a escrita na terceira pessoa do plural.

A partir da orientação da professora Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros, nos primeiros momentos de orientação, fizemos uma busca nos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, do curso de Pedagogia da UERN, considerando o seguinte questionamento: O Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UERN tem sido espaço e tempo de reflexões e aprendizagem sobre a profissão docente?

Esse trabalho teve o objetivo de identificar, nos escritos dos trabalhos dos alunos, como o estágio supervisionado, com base nas leituras e ações propostas, poderia auxiliar na orientação/definição dos objetos de estudo apresentados nos TCC's. Para isso, fizemos um recorte temporal considerando trabalhos concluídos nos anos de 2013 e 2014. Inicialmente, buscávamos identificar a resposta para o questionamento a partir da leitura dos resumos. Caso não conseguíssemos, fazíamos a leitura da introdução do trabalho.

Analisamos trinta e sete (37) trabalhos do ano de 2013 e trinta e cinco (35) do ano de 2014, totalizando setenta e dois (72) TCC's analisados. Dos 37 trabalhos do ano de 2013, 19 (51,4%) se referiam ao Estágio Supervisionado como um momento de extrema importância para a definição do objeto de estudo do TCC; 8 (21,6%) não explicitavam o motivo da definição do objeto de estudo; e 10 (27%) justificavam a escolha com motivos diversos.

Dos 35 trabalhos analisados de 2014, 17 (48,6%) definiam o estágio como um momento importante para a definição; 3 (8,6%) não explicitavam e 15 (42,8%) indicavam motivos diversos.

Dos totais de trabalhos analisados, temos trinta e seis (36), ou seja, cinquenta por cento (50%) dos trabalhos que apontam o estágio como um momento importante para a definição.

Vejamos a tabela 1:

Tabela 1: TCC's analisados e os motivos "inspiradores" do objeto de estudo

Ano	Quantidade de TCC's	Motivo: Estágio	%	Motivo: não explicitado	%	Motivos diversos	%
2013	37	19	51,4%	08	21,6%	10	27,0%
2014	35	17	48,6%	03	8,6%	15	42,8%
Total	72	36	50%	11	15,3%	25	34,7%

Fonte: Elaborado pela autora

Com base na Tabela 1, podemos visualizar as quantidades de trabalhos analisados, dos anos de 2013 e 2014, a quantidade numérica e percentual de objetos de estudo definidos no momento do estágio, bem como os objetos que foram definidos a partir de outros motivos (desde questões pessoais, profissionais, etc.), além de destacarmos, ainda, os que não

explicitam o porquê da escolha, ou seja, que não mencionam o elemento motivador do objeto a ser estudado.

Destacamos que o Estágio como momento “inspirador” suscita o estudo de objetos de diversas áreas da educação. Podemos exemplificar citando o trabalho intitulado “As contribuições do gestor escolar no trabalho coletivo para a melhoria da qualidade de ensino”, produzido por Maria Francileide de O. Trajano, orientado pela professora Maria Carmem Silva Batista, no qual a autora revela que seu objeto surgiu do diálogo com gestores durante o Estágio.

Outra área que frequentemente aparece é a da Educação Infantil, com trabalhos que discutem formação dos professores, influência da família na aprendizagem, recursos didáticos, a questão do lúdico no processo de aprendizagem, entre outras temáticas. Para exemplificar, podemos citar a pesquisa intitulada “A música e seus aspectos favoráveis às crianças da educação infantil”, cuja autora é Ariedna Medeiros da Silva e que teve como orientadora a professora Francisca Iara da Silva.

Temáticas da inclusão como o *bullying*, questões de gênero, políticas públicas, crianças com deficiências múltiplas também foram abordadas. Como exemplo, podemos citar: “A importância da escola no desenvolvimento de uma criança com deficiências múltiplas”, de autoria da aluna Silvana Luzia Carla de Assis, orientado pela professora Izabelly Paullini do Nascimento, pode ilustrar, também tiveram o momento do Estágio como sendo definidor.

Percebemos que, dos 72 trabalhos analisados, os autores de 50% atribuem relevância significativa ao Estágio no momento de definir o objeto a ser estudado. Daí a importância do Estágio Supervisionado ser proposto e desenvolvido como pesquisa, uma vez que assim sendo, “[...] tem bases na *práxis* e considera suas atividades no exercício da relação teórico-prática, ou seja, num exercício onde a teoria é inerente à prática” (LIMA, 2012. p.53).

Vivenciado como *práxis*, a teoria e a prática se complementam, contribuindo para uma reflexão dos saberes e fazeres da ação docente. O olhar de pesquisador, lançado pelo estagiário nos momentos em que está desenvolvendo o Estágio, desperta a crítica e a autocrítica da complexidade que envolve a dinâmica da escola, do processo de ensino-aprendizagem.

A formação realizada no Estágio estaria, assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade (LIMA, 2012. p. 55).

Nesse processo, o estagiário necessita assumir-se como pesquisador, ou seja, estar atento ao que acontece na escola, não com olhar crítico no sentido da crítica pela crítica, “que tem por finalidade colher dados para denunciar as falhas e insuficiências desta” (PIMENTA, 2012, p.116), mas sim, com olhares e ouvidos crítico-reflexivos para os professores, alunos, funcionários, gestores e, inclusive, para si próprio, entendendo a escola enquanto *lócus* da profissão.

Dessa forma, concluímos com esse trabalho que o Estágio favorece de modo ímpar o aprender da profissão docente, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade docente. Ele fortaleceu nossas intenções investigativas sobre o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UERN.

Fizemos, também, uma análise em bancos de Teses e Dissertações de instituições como a UERN, a UFRN, no *google* acadêmico, no *site* da *Scielo* e recorremos ainda à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, uma vez que ela reúne, em um único portal, um catálogo nacional de teses e dissertações.

As palavras-chave de nossas buscas foram as categorias de análise que integram a pesquisa: Estágio Supervisionado, Formação Inicial e Saberes Docente. A partir dessa pesquisa, pudemos identificar discursões realizadas a respeito desses assuntos e compreender sua pertinência.

Nessa revisão de literatura, ficou evidenciado que o Estágio supervisionado é amplamente estudado e pesquisado. Ao filtrar nossas buscas, a partir das palavras-chave, que anteriormente já fizemos referência, achamos pertinente analisar oito dissertações e duas teses.

As teses e dissertações encontradas analisaram o mesmo contexto que pretendemos investigar na pesquisa. Os estudos de Caldas (2011), intitulado de *Estágio Supervisionado: necessidades formativas do curso de Pedagogia*; e a pesquisa de Soares (2015), intitulada de *Atuação do estagiário do curso de Pedagogia da UERN na sala de aula na percepção do professor supervisor*, serviram para análise, pois discutiram o Estágio Supervisionado e, de modo mais específico, o Estágio supervisionado da UERN.

Outras pesquisas tiveram o Estágio Supervisionado como objeto de análise, com enfoque na construção de saberes docentes: *A construção dos saberes docentes na formação inicial* (ROCHA, 2008); *O papel do estágio na elaboração dos saberes docentes* (SANTOS, 2008); *As contribuições do estágio supervisionado na construção dos saberes da profissão docente* (SOARES, 2010).

Ainda tendo o estágio como foco, as seguintes pesquisas se debruçaram sobre a formação inicial: *Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial docente na visão de um grupo de futuros professores, alunos de curso de Pedagogia* (MAGALHÃES, 2009); *Uma reflexão sobre a formação inicial proposta nos Cursos de Pedagogia, a partir do Estágio Supervisionado, destacando a relação teoria e prática* (MEDEIROS, 2013); *As contribuições do Estágio Curricular obrigatório em Educação Infantil na formação inicial dos futuros professores* (CARVALHO, 2014); *A análise de como as experiências vivenciadas na formação inicial, especialmente nos Estágios Supervisionados, interferem no processo de atuação profissional dos professores em início de carreira* (FAGUNDES, 2015).

A tese de Melo (2014), intitulada de *O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a Educação Infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens*, teve como objetivo geral analisar os saberes específicos que são construídos durante a atuação docente, na Educação Infantil, segundo os graduandos-estagiários, matriculados na disciplina Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia. Nela temos uma aproximação com o nosso objeto de estudo, apesar do nível de escolarização ser diferente, uma vez que o contexto investigado foi o da Educação Infantil, enquanto que a nossa se debruça sobre o dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Identificamos uma diversidade de pesquisas que têm o estágio supervisionado como ponto de partida, mas que enfatizam diferentes aspectos. E, entre as que estão aqui referendadas, apenas uma toma para análise ‘a fala’ dos alunos estagiários.

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente necessário à formação inicial dos professores. O trabalho de Caldas (2014), intitulado de *Estágio Supervisionado: necessidades formativas do curso de Pedagogia*, teve como objetivo geral diagnosticar as necessidades formativas dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia da UERN/CAMEAM. Nesse trabalho, o Estágio Supervisionado em um espaço escolar tem como referência a unidade teoria-prática, o que contribui com as discussões relativas ao processo de reformulação curricular e traz uma valiosa contribuição, pois discute as fragilidades indicadas pelos alunos do Estágio. Em suas considerações finais, Caldas (2014, p. 108) afirma que:

Para atender à demanda de contextualização dos processos formativos dos professores, reivindicamos a ressignificação do Estágio Supervisionado como componente curricular, situando-o como lócus de construção de aprendizagens da profissão docente e reconhecendo que a formação profissional é um *continuum* e deve acontecer em estreita relação com as situações de ensino, o que demanda a participação autônoma, colaborativa e

dialógica da instituição formadora e da escola campo de estágio. Nesses termos, o Estágio Supervisionado ganha caráter formativo na dimensão pessoal e na social e institucional.

As fragilidades (ou necessidades formativas, como é definido pela autora), mostradas nessa pesquisa, instigam-nos, ainda mais, a realização da presente investigação, pois buscamos identificar a compreensão dos alunos em relação aos saberes mobilizados durante a realização do estágio. Dessa forma, temos a possibilidade de contribuir, também, com a ressignificação do Estágio.

A pesquisa de Soares (2015), cujo título é *Atuação do estagiário do curso de Pedagogia da UERN na percepção do professor supervisor*, e que objetivou caracterizar a percepção do Professor Supervisor sobre a atuação dos alunos do Curso de Pedagogia da UERN no Estágio Supervisionado em sala de aula, tem como referência a perspectiva da docência profissional. Essa pesquisa traz uma discussão relevante principalmente porque dá vez e voz aos professores supervisores de estágio.

Tal pesquisa indica a necessidade de um estreitamento das relações entre a universidade e as escolas que são lócus do estágio. Entretanto, o entendimento das professoras pesquisadas é de que o estágio é essencial para a formação do professor.

Assim, compreendemos que o Estágio é um espaço de reflexão sobre a carreira docente, onde o licenciando pode começar a compreender, na prática escolar, fundamentado nas teorias da docência, ampliando seu conhecimento sobre o ensino e também a respeito do papel da escola na sociedade (SOARES, 2015, p. 179).

Ao discutir as dimensões da profissionalização docente, com foco na profissionalidade e os elementos da *Gestão de Sala de Aula e Conteúdos de Ensino*, a pesquisa de Soares (2015) nos serve de referência por ter como foco a *gestão da sala de aula*, que é um dos espaços onde os saberes são mobilizados.

Rocha (2008) com sua pesquisa, que recebeu o título de *A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE*<sup>10</sup>, abordou o processo de construção dos saberes da docência na formação inicial, no Curso de Pedagogia da UFPE. Essa pesquisa contribui com nossas investigações, pois trata dos saberes docentes, compreendendo-os como um conjunto de conhecimentos, atitudes e competências que são necessárias à prática da docência. Em suas conclusões, a autora destaca que os saberes docentes são construídos a partir das relações estabelecidas entre a universidade e a escola.

---

<sup>10</sup> Universidade Federal de Pernambuco

Com o trabalho investigativo realizado na Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, que recebeu o título *de Estágio Supervisionado e aprendizagem da docência*, Magalhães (2009), e teve como objetivo geral descrever e analisar os aspectos referentes ao processo de aprender e ensinar, no decorrer do Estágio Curricular Supervisionado, considerou as relações entre o curso de graduação e o estágio; as possibilidades e limitações do estágio na aprendizagem de atitudes, habilidades e conhecimentos da docência, entre outras questões.

Em suas análises conclusivas, a autora destaca que o Estágio pode ser mais bem estruturado para fornecer aos futuros professores, condições necessárias à compreensão das funções docentes. Segundo Magalhães (2009, p. 161) “[...] os dados revelaram mais uma vez impressões e concepções sobre a rotina de trabalho de professores, o cotidiano da sala de aula, além dos impasses que os participantes tiveram durante esse período”. Essa pesquisa se debruça sobre elementos pertinentes ao que nos propomos a investigar.

A pesquisa de Santos (2008) recebeu o título *O Estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor*, da Universidade Estadual Paulista e teve como objetivo geral refletir sobre o papel do estágio na elaboração dos saberes docentes, na formação do professor. Nela, os sujeitos foram alunos egressos do Curso de Pedagogia, diurno e noturno. O diferencial entre essa pesquisa e a nossa é o perfil dos sujeitos.

A autora conclui que as práticas de estágio precisam ser revistas a fim de superar as dificuldades presentes e garantir uma organização que contemple a necessária articulação entre teoria e prática.

A pesquisa *O Estágio Supervisionado na formação de professores: sobre a prática como locus da produção dos saberes docentes*, de Soares (2010), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), teve como objetivo investigar as contribuições do estágio supervisionado desenvolvido no Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação (CCE/UFPI), na construção dos saberes da profissão docente.

Em suas conclusões, a autora argumenta que é necessário realizar uma revisão nos processos formativos dos professores, na perspectiva de explorar as potencialidades formativas do estágio supervisionado, uma vez que esse é um espaço de aprendizagens significativas para os seguintes aspectos: ser professor, processo de ensino-aprendizagem e os saberes que a prática pedagógica requer.

Medeiros (2013) em sua tese intitulada de *O estágio supervisionado no curso de pedagogia*, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), explorou a percepção dos alunos, professores e coordenadores do curso, pois examinou a relação teoria e prática no processo de formação inicial dos professores, tendo foco no currículo do Curso de Pedagogia.

Os dados mostraram que é salutar o processo participativo e cooperativo na construção de projetos pedagógicos com ênfase na interdisciplinaridade e na reflexividade. Apontou ainda para o estágio como elemento articulador do currículo, bem como para a parceria entre universidade e escolas.

*O Estágio Supervisionado na formação inicial do professor* é o trabalho de Fagundes (2015), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), cujo objetivo central foi analisar como as experiências vivenciadas na formação inicial, especialmente nos Estágios Supervisionados, interferem no processo de atuação profissional dos professores em início de carreira.

Entre os elementos conclusivos, destacamos a constatação do distanciamento entre os espaços onde o estágio acontece, os professores formadores, os responsáveis pela supervisão e acompanhamento do Estágio na Universidade e os alunos estagiários. A análise dos dados indica que o estágio não proporcionou uma experiência formativa, e que as aprendizagens aconteceram com os colegas de profissão mais experientes.

Carvalho (2014) com sua dissertação *Ensinando futuros professores: primeiras experiências em estágio supervisionado*, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, teve como objetivo geral analisar as contribuições do Estágio Curricular Obrigatório em Educação Infantil e, também, da disciplina (Estágio Curricular), oferecida semestralmente no terceiro semestre do Curso de Pedagogia na formação inicial dos futuros professores. Ela deu voz aos alunos estagiários que estavam realizando o Estágio em Educação Infantil. Os seus resultados indicam que o Estágio favorece a reflexão sobre a prática docente.

Melo (2014) elaborou o trabalho intitulado: *O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a Educação Infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?* A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN e teve como objetivo analisar os saberes específicos e necessários à atuação docente na Educação Infantil, segundo os graduandos-estagiários, no ES do Curso de Pedagogia. O locus dessa pesquisa foi o Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu (UERN). Ela trouxe destaque para a possibilidade de o estágio se constituir como uma instância articuladora-consolidadora do processo de formação do futuro professor.

Abaixo segue o quadro 1 que sintetiza as teses e dissertações analisadas.

Quadro 1: Teses e Dissertações analisadas no Estado da Arte

Ano	Título/autor(a)	T/ D <sup>11</sup>	Instituição	Objetivo geral
-----	-----------------	-----------------------	-------------	----------------

<sup>11</sup> (T) refere-se à Tese; (D) refere-se à Dissertação.

2008	SANTOS, Adriana Alves Pugas dos. <b>O Estágio como espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor.</b>	D	Universidade Estadual Paulista	Refletir sobre o papel do estágio na elaboração dos saberes docentes, na formação do professor. Os objetivos que guiaram esta pesquisa foram realizar um estudo sobre os saberes que poderão ser elaborados a partir das experiências que o futuro professor adquire nas atividades de estágio; investigar e analisar como são previstos os estágios supervisionados no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia, bem como analisar como os saberes docentes são construídos durante o estágio, a partir das opiniões dos egressos do curso de Pedagogia da Unesp de Presidente Prudente.
2008	ROCHA, Áurea Maria Costa. <b>A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE.</b>	D	UFPE	A pesquisa trata do processo de construção dos saberes da docência na formação inicial, a partir da nova concepção de Prática de Ensino instituída no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica do curso de Pedagogia da UFPE.

2009	MAGALHÃES, Elisa Gomes. <b>Estágio Supervisionado e aprendizagem da docência.</b>	D	UFSCAR	<p>Buscar a descrição e análise de aspectos referentes aos processos de aprender a ensinar no decorrer do ECS, de maneira mais específica: as relações entre as experiências do curso de graduação e o estágio supervisionado; as possibilidades e limitações do estágio na aprendizagem de habilidades, atitudes e conhecimentos da docência; aspectos relevantes da formação profissional docente destacados a partir do ECS; as expectativas, as dificuldades, os dilemas, os desafios e conflitos vivenciados durante o ECS, suas formas de enfrentamento e análise e, por fim, as impressões e concepções, percebidas no ECS sobre a ação do professor na sala de aula e sobre sua futura ação como docente nesse contexto.</p>
2010	SOARES, Maria do Socorro. <b>O Estágio Supervisionado na formação de professores:</b> sobre a prática como lócus da produção dos saberes docentes.	D	UFPI	<p>Investigar as contribuições do estágio supervisionado desenvolvido no Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação CCE/UFPI, na construção dos saberes da profissão</p>

				docente.
2011	CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. <b>Estágio supervisionado:</b> necessidades formativas do curso de Pedagogia	D	UERN /POSEDUC	Diagnosticar as necessidades formativas dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia da UERN/CAMEAM para o Estágio Supervisionado em espaço escolar, tendo como referência a unidade teoria-prática, de modo a contribuir com as discussões relativas ao processo de reformulação curricular.
2013	MEDEIROS, Denise Rosa. <b>O estágio supervisionado no curso de pedagogia</b>	T	UNISINOS	Refletir sobre a formação inicial proposta nos Cursos de Pedagogia, sobretudo a partir do lugar construído para o Estágio Supervisionado, onde se explicita, de forma exponencial, a relação teoria e prática, sendo de significativa importância na formação dos futuros professores.
2014	MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. <b>O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a Educação Infantil:</b> o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	T	UFRN/PPGED	Analisar que saberes específicos à atuação docente na Educação Infantil são construídos, segundo graduandos-estagiários, no ES do curso de pedagogia.
2014	CARVALHO, Kézia Costa de Oliveira Rocha. <b>Ensinando futuros professores:</b> primeiras experiências em estágio supervisionado	D	Mackenzie	Analisar as contribuições do Estágio Curricular obrigatório em Educação Infantil e da disciplina oferecida semestralmente no

				terceiro semestre do curso de pedagogia na formação inicial dos futuros professores.
2015	FAGUNDES, Simone Brandolt. <b>O Estágio Supervisionado na formação inicial do professor.</b>	D	UNESP	Objetivo central analisar como as experiências vivenciadas na formação inicial, especialmente nos Estágios Supervisionados, interferem no processo de atuação profissional dos professores em início de carreira.
2015	SOARES, Maria Cleonice. <b>Atuação do estagiário do curso de Pedagogia da UERN na percepção do professor supervisor</b>	D	UERN /POSEDUC	Caracterizar a percepção do Professor Supervisor sobre a atuação dos alunos do Curso de Pedagogia da UERN no Estágio Supervisionado em sala de aula, tomando como referência a perspectiva da docência profissional.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nossas investigações forneceram elementos que fortalecem a importância dessa pesquisa, pois não encontramos estudos que considerassem o ponto de vista dos alunos estagiários a respeito da mobilização de saberes durante a vivência formativa do estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além da pesquisa com os Trabalhos de Conclusão de Curso e com as Teses e Dissertações, procedemos a realização de um questionário de sondagem (ver apêndice D), cujo objetivo foi identificar fragilidades e potencialidades das questões propostas no processo de coleta de dados da pesquisa. Ele foi realizado com duas alunas do 7º período do curso de Pedagogia que haviam realizado o Estágio II no período anterior e que nunca exerceram a docência. Com ele, foi possível identificar a necessidade de reelaborar as questões, tornando-as mais objetivas e com elementos que nos dessem subsídios que fundamentassem a investigação sobre o nosso objeto de estudo: Estágio Supervisionado.

O questionário de sondagem nos possibilitou, também, o acesso a informações sobre o Estágio Supervisionado quanto a sua importância no processo da formação inicial, como podemos identificar no relato das alunas:

Então acho que é esse momento de a gente perceber como é que se dá esse processo de formação da educação, na nossa formação, enquanto futuros professores. Perceber qual é a realidade da escola, essa realidade que se encontra com vários desafios, com várias dificuldades. Então, acho que é esse momento mesmo da gente conhecer realmente essa realidade entendeu? (Aluna 1).

Têm um papel formativo muito, muito importante. Eu diria imprescindível, porque nós temos poucos momentos de estágio. A gente já vivencia os estágios nos últimos períodos, é pouco, mas é muito significativo. (Aluna 2).

Nele, pudemos ainda ter uma noção inicial da percepção das alunas quanto ao estabelecimento da teoria-prática.

Essa relação teoria-prática se dava quase que de modo espontâneo, durante as aulas, porque por mais que você tivesse lá com plano de aula, tem alguma coisa que acontecia que você dizia: nossa! Esse aqui me remete a alguma coisa que você já leu; remete alguma coisa que você já viu algum professor discutindo e também no momento dos registros, vem muito forte porque você vai registrando, você vai percebendo elementos que naquele momento da vivência, lá, você passou despercebido. Eu consegui fazendo essa ponte, a partir dos registros, quando tava lá, na hora de escrever de sistematizar. [...]. (Aluna 2).

Foram questões que revelaram informações importantes para essa pesquisa, indicando que, ao considerarmos a fala dos alunos estagiários, temos elementos que nos conduzem à reflexão acerca do Estágio Supervisionado que é o nosso objeto de estudo.

Portanto, pressupomos que a resposta à nossa questão: **o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN tem se constituído como um dos espaços de mobilização de saberes no processo de formação profissional docente?** apontará dados importantes para reflexão sobre esse componente curricular do curso de Pedagogia da UERN.

### 2.1.1 Referenciais teórico-metodológicos

Historicamente temos que os cursos de formação de professores no Brasil surgiram no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais e correspondiam ao nível secundário, destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> A Lei de 15 de outubro de 1827, que foi decretada por D. Pedro I, define em seu Art. 6º que os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as

No início do século XX, surgem as preocupações com a formação de professores para atuar no secundário (o que hoje corresponde aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), o que se dá com a criação de universidades. É importante destacar que até então esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Com a industrialização, surge também a ampliação da necessidade de escolarização e, conseqüentemente, da expansão do sistema de ensino.

Com a crescente demanda de professores, a partir dos anos de 1930, aos três anos destinados à formação dos bacharéis é acrescido mais um ano com disciplinas na área de educação para a obtenção da licenciatura, voltado à formação de docentes para o ensino secundário. Esse sistema passou a ser denominado de 3+1.

Em 1939 esse sistema passa a ser aplicado também ao curso de Pedagogia, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, de forma complementar, formar professores para as Escolas Normais. Assim,

Desde as primeiras décadas do século XX havia se consolidado a formação de professores para o primário (anos iniciais de ensino formal) nas Escolas Normais de nível médio (secundário), e a formação dos professores para o curso secundário nas instituições de nível superior (licenciaturas) (GATTI, 2009, p. 38).

A educação básica no Brasil foi reformulada pela Lei 5.692/71. Essa reformulação extinguiu as Escolas Normais e a formação dos professores passou a ser feita no Magistério (uma habilitação do ensino de segundo grau). De acordo com Mello (1985) *apud* Gatti (2009), a criação da Habilitação Magistério gerou um currículo disperso, com a parte específica muito reduzida. Em 1982, alguns estados e municípios passam a criar os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs, na tentativa de garantir a melhoria na qualidade da formação de professores para os anos iniciais. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9.394/96, transferiu a formação desses professores para o nível superior, ocasionando o fechamento dos CEFAMs.

Na década de 1990, vemos emergir reformas na política educacional brasileira como um todo e, de modo mais específico, na formação inicial dos professores. Em tal contexto, surgem questionamentos relativos à identidade docente e à profissionalização do ensino.

Segundo Medeiros (2009, p. 46) “[...] novos paradigmas de compreensão do trabalho e da formação surgem ao se considerar a complexidade da prática docente e os saberes que a

---

noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm)> Acesso em 19 de julho de 2017.

fundamentam.” Assim, os anos iniciais do Ensino Fundamental são considerados a base para a formação e o desenvolvimento do cidadão, e requer a atuação de profissionais preparados para exercer docência.

O exercício da docência pressupõe reflexões sobre a formação inicial do professor e da construção e mobilização de saberes docente. Nesse processo de formação, temos o estágio como componente curricular obrigatório. Diante disto, definimos três categorias de análise que norteiam nossa pesquisa, que são: Formação Inicial, Saberes Docentes e Estágio Supervisionado.

Na formação inicial devem ser construídas bases para o exercício da docência. Ao longo do tempo, temos presenciado o crescimento de estudos e pesquisas acerca do processo de profissionalização docente e esta etapa da formação é salutar. Entendemos que a formação inicial deve abranger a formação acadêmica, didática, pedagógica e política no sentido de preparar o futuro professor para assumir a profissão docente de forma reflexiva, percebendo-se como agente de mudança.

Nos espaços voltados para os processos educativos, a formação de docentes passou a ser ponto de destaque. O atual contexto traz a discussão sobre “[...] a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente” (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003, p.19).

Neste sentido, surge a necessidade de construção de um Modelo Emergente de Formação (MEF)<sup>13</sup>, que exige a assunção da reflexão, da crítica e da pesquisa, que possibilitarão, ao futuro professor, participar da construção de sua atividade profissional. Segundo Nóvoa (1995, p. 25):

A formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. [...]. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Destacamos que o mesmo autor afirma que a profissão do professor é baseada no conhecimento: conhecimentos teóricos, práticos, da experiência e que se produzem através da pesquisa. E o conhecimento nasce da experiência e da reflexão. Não basta só a capacitação técnica do futuro professor.

A formação inicial, [...], deve evitar passar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que frequentemente leva a um posterior papel técnico-continuista, que reflete um tipo de educação que

---

<sup>13</sup> Definição criada por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003).

serve para adaptar acriticamente os indivíduos à ordem social e torna o professor vulnerável ao entorno econômico, político e social (IMBERNÒN, 2011, p. 62).

É necessário que a formação do futuro professor tenha um sólido embasamento teórico, que o torne um profissional capaz de analisar e compreender de forma global e articulada à complexidade que envolve o sistema educativo, para que ele possa agir de forma reflexiva, tornando-se um pesquisador, um profissional.

Para tanto, o aporte teórico para análise desta categoria é constituído por autores como: Imbernon (2011), Alves (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Mizzukami (2002), Santos (2009), Nóvoa (1997), Tardif (2014), Gauthier (1998), Therrien (1993; 1997; 2002), Garcia (1999).

De acordo com o nosso interesse de estudo, temos definida nossa segunda categoria: Saberes docentes. Tardif (2014, p.16) afirma que “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*”.

O exercício da docência está relacionado aos saberes que os futuros professores carregam consigo, de suas vivências como aluno, como ser social; e aos que são apreendidos, construídos durante a formação inicial e mobilizados durante a prática educativa. Tais saberes são plurais e envolvem relações sociais, pois são oriundos de diversas fontes e de momentos vividos. Esses saberes não se limitam somente aos conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação inicial, definidos por Tardif (2014) como saberes disciplinares.

Freire (2010, p.16-17) salienta que:

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez; [...] são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas, perseverantemente, nos dedicar.

Os saberes docentes ultrapassam, assim, o aspecto científico, pois não se limitam à capacidade de transmitir conhecimentos e são definidos como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p.36).

Nesse sentido, teremos, como aporte teórico, autores como Pimenta (2002), Tardif (2014), Medeiros (2009), Gauthier (1998), Freire (2010), Therrien (1993; 1997; 2002).

Segundo Lima (2012, p. 29), “[...] o Estágio Supervisionado, visto como atividade teórico-prática instrumentalizadora da *práxis* do futuro professor (PIMENTA, 1994) é o lócus dessas reflexões sobre o professor e seu trabalho [...]”. É o momento de interligar a teoria e a prática através da pesquisa. Assim, além de estar a serviço da reflexão, o estágio deve estar também (ou conseqüentemente) a serviço da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de fornecer fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade.

Nesse contexto, autores como Veiga (1994), Almeida (2004), Lima (2004; 2012), Pimenta (1997; 2009; 2002), Piconez (2008; 2012), Caldas (2013), Soares (2015), Zabalza (2014), entre outros, forneceram subsídios para o aprofundamento das questões referentes ao Estágio Supervisionado. Além desses autores, imprescindível se fez o estudo da Resolução N° 06/2015 – CONSEPE, que Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e revoga a Resolução N° 36/2010 – CONSEPE, bem como do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN e do Regulamento do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia.

A partir desse ponto, tecemos reflexões sobre o caminho metodológico da pesquisa. Inicialmente, justificando nossa opção pela pesquisa qualitativa; e na sequência, abordando sobre o processo de coleta dos dados, fazemos a caracterização dos sujeitos e do lócus da pesquisa e finalizamos expondo o processo de análise dos dados construídos.

### 2.1.2 Abordagem metodológica: pesquisa qualitativa

Pesquisar sobre elementos subjetivos, em que a relação entre os sujeitos e o objeto investigado é percebida como um todo indivisível, conduziu-nos à realização de uma investigação qualitativa.

A investigação qualitativa surge nos Estados Unidos, no século XIX, momento em que se vivencia uma intensa imigração e urbanização que provocou sérios problemas sociais, como extrema pobreza, discriminações raciais e de gênero.

Até então, a pesquisa quantitativa predominava no processo de investigação científica, apoiada pelo modelo positivista de produção do conhecimento. Entretanto, o contexto social emergente impunha limites ao processo de investigações nas Ciências Humanas e Sociais a partir de pressupostos quantitativos. A subjetividade, considerando a participação dos sujeitos, passa a integrar as pesquisas. Segundo Cândida Moraes (1997) *apud* Devechi (2010, p. 150):

[...] as pesquisas qualitativas contribuíram para o novo paradigma da educação, cujas principais ideias são: integração do qualitativo ao quantificável; totalidade indivisa; visão sistêmica, ecológica, interativa e indeterminada; defesa da reintegração do sujeito e do conhecimento em processo; a percepção das conexões e do significado do contexto; conhecimento em rede e a educação como um sistema aberto.

A pesquisa qualitativa considera, para a análise dos dados, a subjetividade, e não sua representação quantitativa, ou seja, o modelo positivista, que durante muito tempo foi considerado único para definir o caráter científico de uma pesquisa, não possui relevância. O relevante é explicar o porquê das coisas, considerando os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando na explicação da dinâmica das relações interpessoais.

A nossa opção pela pesquisa qualitativa se justifica por ela pressupor a interação entre pesquisador e sujeito (ou ambiente) pesquisado, não de forma definitiva, padronizada, mas sim, flexível e criativa. Entretanto, ela não resulta de “inspirações intuitivas e espontâneas” (DEVECHI, 2010, p.156). Sua legitimidade requer um percurso metodológico com técnicas e instrumentos que garantam a rigorosidade necessária a uma pesquisa científica.

Além disso, a imersão do pesquisador no campo pesquisado é condição *sine qua non*. González Rey (2005, p.105) corrobora com essa afirmação quando destaca que “o pesquisador, por meio de sua reflexão e das decisões permanentes que deve assumir, é responsável pelos rumos seguidos durante o processo de construção do conhecimento”.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características:

- 1- Na pesquisa qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente e o investigador é o instrumento principal: os investigadores qualitativos adentram no ambiente a ser pesquisado, uma vez que precisam entender o contexto. Além disso, compreendem a influência que tal contexto exerce sobre o comportamento humano;
- 2- A investigação qualitativa é descritiva: os dados não são numéricos. São palavras, fotografias, vídeos, registros pessoais que devem ser analisados de modo criterioso, com o máximo respeito;
- 3- O mais importante são os processos e não os resultados;
- 4- Tendência da análise dos dados ser realizada de forma indutiva: ao recolher dados, não se pretende provar ou refutar hipóteses definidas previamente. Elas vão sendo construídas à medida que vai se fazendo as análises necessárias;

- 5- O significado é de extrema importância: o modo como o outro dá sentido às coisas, aos fatos, é sempre considerado. Os investigadores estão em constante questionamento dialógico com o sujeito, e este, por sua vez, não é considerado de forma neutra.

Nossa opção por realizar uma pesquisa qualitativa, a partir da abordagem feita, justifica-se, também, por ser uma pesquisa que busca compreender o comportamento humano, que é influenciado e influencia determinado contexto; que busca dados por meio da empiria; que pressupõe uma interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, de modo construtivo, compreensivo e não intrusivo; e que busca compreender os meios, e não os resultados.

Considerando ainda, que esta é uma investigação/pesquisa exploratória, uma vez que nos proporcionou “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]” GERHARDT (2009, p. 35). A pesquisa exploratória nos permite entrar em contato com o objeto a ser investigado, e assim, formular hipóteses significativas, familiarizar-se com o fenômeno e reelaborar novas percepções e descobrir novas ideias.

De acordo com Cervo (2007, p. 63):

A pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre os elementos componentes. Esse tipo de pesquisa requer um planejamento bastante flexível para possibilitar a consideração dos mais diversos aspectos de um problema ou de uma situação.

Consideramos ainda que essa pesquisa é descritiva, pois de acordo com Trivinos (1987, p. 110):

A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc.

O desenvolvimento da pesquisa descritiva acontece a partir da observação, registro e análise dos fatos, relacionando-os para descobrir a frequência e as situações nas quais eles acontecem. É importante salientar que os dados e/ou fatos são colhidos da própria realidade.

### 2.1.3. Os instrumentos, o lócus e os sujeitos da pesquisa

Devido à natureza dessa pesquisa, a obtenção dos dados foi feita por meio de pesquisa bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada. Os dados são elementos que fornecem consistência teórica para a pesquisa. Quando sistemática e rigorosamente colhidos, proporcionam cientificidade à pesquisa qualitativa.

O primeiro objetivo demandou uma pesquisa bibliográfica sobre a formação inicial e saberes docentes. Essa pesquisa foi feita em livros, artigos, dissertações e teses. Para abordarmos sobre a categoria de análise **Formação Inicial**, serviram de aporte teórico básico os seguintes autores: Imbernon (2011), Alves (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Nóvoa (1995,1999, 2002), Tardiff (2000; 2014), Gauthier et al. (1998), Therrien (1993; 1997; 2002), Garcia (1999). Para o estudo da categoria de análise **Saberes Docentes**, buscamos respaldo teórico em autores como: Pimenta (2002), Tardif (2014), Medeiros (2005; 2009), Gauthier et al. (1998), Freire (2010), Therrien (1993; 1997; 2002).

O segundo objetivo exigiu uma pesquisa bibliográfica e documental sobre o **Estágio Supervisionado** (que é a nossa terceira categoria de análise), e de modo mais específico, o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UERN<sup>14</sup>. A pesquisa bibliográfica foi subsidiada teoricamente pelos seguintes autores: Veiga (1994), Almeida (2004), Lima (2004; 2012), Pimenta (1997; 2009; 2002; 2012), Piconez (2008; 2012), Caldas (2013), Zabalza (2014). Para a pesquisa documental, o aporte teórico fundamental foi: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, Resolução nº 06/2015 - CONSEPE, Resolução CNE/CP Nº 2/2002, Resolução CNE/CP Nº 1/2002, Resolução CNE/CP Nº 1/2006, Parecer CNE/CP Nº 28/2001, do Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UERN.

O terceiro objetivo refere-se à parte empírica da pesquisa. Para tanto, realizamos a entrevista, que “[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 134).

O objetivo das entrevistas é, primordialmente, compreender os pontos de vista do entrevistado (sujeitos) e os seus motivadores. Não se pode induzi-los a modificar suas ideias. “As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...]. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 136).

---

<sup>14</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Nesse sentido, alguns pontos foram considerados durante a realização das entrevistas, como evitar perguntas que pudessem ser respondidas com um ‘sim’ ou ‘não’, pois pressupomos exploração, ou seja, condições de clarificação do questionamento. Para tanto, Bauer e Gaskell (2015) ponderam que ‘o que perguntar’ é uma questão central no processo de entrevista.

No processo de entrevista, a flexibilidade é necessária e requer diferentes técnicas, como a exploração e partilha de experiências. Devemos ter perspicácia, uma vez que a tentativa de persuasão e/ou sedução não deve acontecer, pois o papel do entrevistador não é modificar, mas sim, compreender os pontos de vista do entrevistado. “Os entrevistadores têm de ser detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 139).

Nossa opção por esta técnica se justifica pelo fato de ser a entrevista uma fonte geradora de informações. Nela podem estar contidas emoções, opiniões, valores, atitudes, sentimentos das pessoas. Entre os diferentes tipos de entrevista, optamos por realizar a semiestruturada, pois a mesma dá condições para que os entrevistados “[...] respondam mais nos seus próprios termos do que as entrevistas padronizadas, mas ainda forneçam uma estrutura maior de comparabilidade do que nas entrevistas focalizadas” (MAY, 2004, p.148).

A entrevista semiestruturada é:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

O lócus da pesquisa foi o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN, campus Mossoró, que integra os componentes curriculares do 6º período, tem a carga horária de 165 (cento e sessenta e cinco) horas, (11 créditos), é direcionado ao Ensino Fundamental, com possibilidades de atuar na Educação de Jovens e Adultos e nas atividades que envolvem a Gestão dos Processos Educativos. Assim, os sujeitos foram alunos do sexto (6º) período, que já haviam concluído o estágio II.

A partir do lócus da pesquisa acima descrito, destacamos que o curso de Pedagogia possui turmas nos turnos matutino e noturno, que são relativamente numerosas. Assim, para a definição do quantitativo de sujeitos da pesquisa, determinamos os seguintes critérios: 1- disponibilizar-se a participar; 2- ser aluno regularmente matriculado no curso de Pedagogia;

3- não ter experiência com a docência (uma vez que nossa pesquisa é na formação inicial de futuros professores). Os critérios selecionados foram organizados num questionário fechado (ver apêndice), contendo sete questões, com o objetivo de definir o quantitativo de sujeitos da pesquisa. Esse questionário foi aplicado nos turnos matutino e noturno, em dias diferenciados, com aos alunos que estavam presentes. A consolidação das respostas ao questionário resultou no total de cinco (5) alunas, do turno matutino que atendiam ao perfil traçado para a definição dos sujeitos da pesquisa. A tabela 2 apresenta as informações obtidas:

Tabela 2: Alunos que atendem ao perfil para serem sujeitos da pesquisa

Critérios	Matutino (A)	Noturno (B)	Total (A+B)
1- Responderam ao questionário	18	13	31
2- Dispuseram-se a participar da pesquisa	18	09	27
3- Regularmente matriculados no curso	18	09	27
4- Não tinham experiência com a docência	05	00	05
Atendem ao perfil	05	00	05

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas fornecidas no questionário pelos alunos do sexto período dos turnos matutino e noturno do curso de Pedagogia.

A tabela 2 nos mostra que todos os alunos do turno matutino (100%) se dispuseram a participar da pesquisa, ao contrário dos alunos do turno noturno, que do total (13) apenas nove (9) se dispuseram (69%). Destacamos ainda que todos os alunos do turno noturno e a grande maioria dos alunos do turno matutino responderam que tinham experiência com a docência. Os dados fornecidos pelo questionário contrariaram nossas expectativas iniciais, pois considerávamos que o quantitativo de alunos que atenderiam ao perfil definido para participar como colaborador da pesquisa seria grande. E o que os dados nos revelaram foi exatamente o contrário: somente cinco alunas. Entretanto, atribuímos esse resultado ao critério seletivo que determinamos, pois o fato de não ter experiência com a docência eliminou grande parte dos participantes.

Definido o quantitativo, passamos a estabelecer contato com as mesmas, marcamos o dia, o horário e o local para a realização das entrevistas. Após os contatos feitos, as entrevistas foram realizadas com duas (2) alunas, pois das cinco que preenchiam o perfil, uma justificou que estava bastante atarefada e as outras duas se dispuseram a participar, mas, nos momentos marcados, aconteceram imprevistos que impossibilitaram as entrevistas.

As entrevistas aconteceram nos dia 30 de maio e 01 de junho do corrente ano, no Campus Central da UERN, numa sala de aula da Faculdade de Educação. Foram realizadas individualmente, numa relação dialógica, com questões que serviram de guia (ver apêndice C). Não eram questões fixas, absolutas. Elas foram gravadas com o uso de um aparelho

celular da marca *Samsung* e transcritas na íntegra, por meio do *google* digitação por voz. Este dispositivo funciona da seguinte maneira: vamos ouvindo as entrevistas e repetindo lentamente o áudio que é automaticamente codificado em forma de texto. Não é um programa específico para a transcrição de entrevistas, mas auxiliou bastante. A transcrição precisou ser ajustada, com pontuações, parágrafos, definição de palavras que não eram reconhecidas, entre outros acertos, mas consideramos essa técnica eficaz, pois reduziu bastante o tempo de trabalho com as transcrições das entrevistas.

Feitas as transcrições das entrevistas, é chegado o momento de analisar os dados. As análises estão contempladas no capítulo IV. A seguir, discorreremos sobre a Análise de Conteúdo que foi a técnica que nos propiciou subsídios importantes para a realização da análise das informações fornecidas pelas entrevistas.

#### 2.1.4 Organização e análise dos dados

A partir do aporte teórico de Bogdan e Binklen (1994), inferimos que analisar os dados significa organizá-los sistematicamente para compreendê-los. Esse processo requer uma sólida base teórica que dê sustentação à pesquisa, evitando que a mesma seja configurada como artificial. Não é simples nem fácil realizar a análise de dados em uma pesquisa. O ideal seria que a coleta e a análise dos dados ocorressem de forma concomitante, mas essa prática só é realizada por pesquisadores mais experientes, pois os iniciantes tendem a primeiro recolher e depois analisar.

Algumas atitudes podem favorecer uma análise de dados consistente, sólida teoricamente, como não deixar para depois e sempre fazer anotações, refletir sobre aspectos que surgiram durante a coleta das informações, escrever ideias nas margens, circular palavras-chave e frases usadas pelos sujeitos da pesquisa, sublinhar partes que considerar importantes. Devemos estar sempre abertos a novas ideias.

Minayo (2009, p.81) destaca que “Nossa experiência em pesquisa indica que não há fronteiras nítidas entre coleta das informações, início do processo de análise e a interpretação. O importante, a nosso ver, é fazer uma avaliação do material disponível antes de iniciarmos a etapa final da pesquisa”.

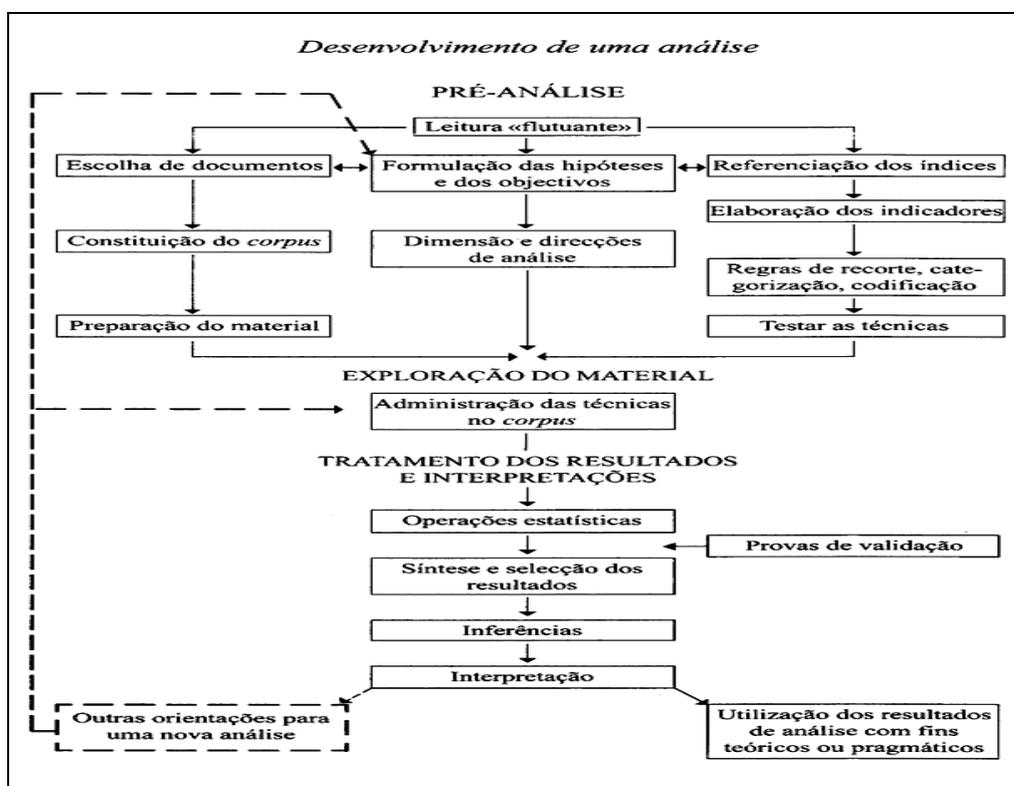
Para a análise dos dados, fizemos uso de alguns elementos da Análise do Conteúdo a partir dos pressupostos definidos por Bardin (2011). Para justificar nossa opção, pontuaremos adiante algumas considerações.

A Análise de Conteúdo é “[...] um conjunto de instrumentos de análise das comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37). Ela está constantemente se aperfeiçoando e possibilita a análise de fontes verbais ou não verbais, exigindo do pesquisador disciplina, dedicação, paciência e tempo. É um método de tratamento da informação que está contida nas mensagens, na tentativa de identificar os principais conceitos ou temas abordados. Assim, podemos inferir que os aspectos subjetivos presentes nas mensagens passam a ser analisados de forma sistemática, destacando o que está implícito nas mensagens.

Segundo Bardin (2011), o procedimento metodológico da Análise de Conteúdo se organiza em torno de três etapas, que são: 1- a pré-análise; 2- a exploração do material; 3- o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Elas não se sucedem numa cronologia fixa, mas são estreitamente interligadas.

Vejamos a figura 1. Ela representa o desenvolvimento da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011):

Figura 1-Desenvolvimento da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011)



Fonte: Bardin (2011, p.132).

Para melhor compreensão apresentamos o roteiro didático fornecido por Souza Júnior (2010, p. 35). Ele nos traz, de forma sucinta e objetiva, cada uma das etapas do procedimento metodológico da Análise do Conteúdo, dando-nos uma visão geral e didática (como o próprio título informa) de todo o processo. Vejamos:

Quadro 2: Roteiro didático para Análise de Conteúdo

Etapas	Intenções	Ações
1-pré – análise	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada do objeto e objetivos da pesquisa;</li> <li>• Escolha dos documentos;</li> <li>• Construção inicial de indicadores para análise: definição de unidades de registro (palavras-chave ou frases); e de unidade de contexto (delimitação do contexto, se for necessário).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando pesquisa;</li> <li>• Constituição do corpus: seguir normas de validade:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1-Exaustividade: dar conta do roteiro;</li> <li>2- Representatividade;</li> <li>3-Homogeneidade: coerência interna de temas, técnicas e interlocutores;</li> <li>4- Pertinência: adequação ao objeto e objetivos do estudo.</li> </ol> </li> </ul>
2- A exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores – recortes do texto e categorização;</li> <li>• Preparação e exploração do material – alinhamento;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desmembramento do texto em unidades/categorias – inventário (isolamento dos elementos);</li> <li>• Reagrupamento por categorias para análise posterior – classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos).</li> </ul>
3- O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação dos dados brutos (falantes);</li> <li>• Estabelecimento de quadros de resultados, destacando informações relevantes fornecidas pelas análises.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferência estatísticas.</li> </ul>

Fonte: Souza Júnior (2010, p. 35).

O roteiro didático apresentado no quadro 5 forneceu elementos que nos auxiliou no procedimento da análise do conteúdo das entrevistas transcritas. Inicialmente, fizemos a leitura flutuante. Foram várias leituras (e audições das gravações), retomando sempre os objetivos definidos no estudo para identificar pontos relevantes, não somente explícitos, mas também implícitos.

Esse processo possibilitou a definição de unidades de registro (palavras-chave ou frases) e de unidade de contexto (delimitação do contexto). A partir das categorias de análise da nossa pesquisa (formação inicial, saberes docentes e estágio supervisionado), definimos categorias empíricas, considerando as informações fornecidas pelos depoimentos das entrevistadas.

As categorias empíricas definidas viabilizaram reflexões sobre a nossa questão de pesquisa: **o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN tem se constituído como um dos espaços de mobilização de saberes no processo de formação profissional docente?**

Ratificamos que a Análise de Conteúdo nos forneceu elementos importantes para que procedêssemos à análise dos elementos fornecidos implícita e explicitamente pelas entrevistas. No capítulo 4, que se configura como a parte empírica da pesquisa, traremos a análise do conteúdo das entrevistas. Na sequência, temos o segundo capítulo de nossa pesquisa.

### **3 FORMAÇÃO INICIAL E SABERES DOCENTES: ELEMENTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR**

A Discussão sobre formação inicial e saberes docentes é salutar para a construção de elementos que nos possibilite responder à questão norteadora desta pesquisa: **o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN tem se constituído como um dos espaços de mobilização de saberes no processo de formação profissional docente?**

A formação inicial em qualquer ofício é fundamental para o exercício da profissão. E na profissão docente esse processo significa muito mais do que aprender técnicas a serem aplicadas. Ela demanda uma formação que integre as dimensões científica, técnica, política, ética e estética, que dão suporte teórico-prático ao fazer do professor. Implícito nessas dimensões está os saberes que o professor deve construir e mobilizar.

Neste capítulo abordaremos inicialmente sobre os modelos hegemônico e emergente no processo de formação inicial, cuja referência teórica está embasada em Ramalho, Nuñez e Geuthier (2003). Em seguida, refletiremos sobre noções de saberes docentes, tendo como referencial teórico Pimenta (2002), Gauthier (1998) e Tardif (2014).

#### 3.1 O Modelo Hegemônico *versus* o Modelo Emergente no processo de formação inicial do professor

A compreensão dos modelos hegemônico e emergente no processo de formação inicial do professor pressupõe uma contextualização histórica (mesmo que breve) do decurso que nos conduziu ao processo de profissionalização do professor.

A preocupação com a formação docente possui uma longa história. Nóvoa (1999) nos aponta a segunda metade do século XVIII como um período-chave, pois, na Europa, é o momento de muitas indagações sobre o perfil do professor ideal. É uma fase de transição, na qual se propõe a estatização do ensino e, conseqüentemente, a substituição de professores religiosos por professores laicos. Entretanto, apesar desta ‘nova’ configuração, a “[...] gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformam em verdadeiras *congregações docentes*” (NÓVOA, 1999, p. 15).

Essas congregações religiosas (ao longo dos séculos XVII e XVIII) foram produzindo um corpo de saberes e de técnicas e de normas e valores específicos da profissão docente.

Com o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, o trabalho docente passou a demandar mais tempo e trabalho, e os envolvidos neste processo não eram mais somente os religiosos. Vários grupos assumiram o ensino como sua ocupação principal.

A partir daí, veio a intervenção do Estado, que institui os professores como corpo profissional. “Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consiste na definição de regras uniformes de seleção e nomeação dos professores” (NÓVOA, 1999, p. 17).

Assim, a partir do final do século XVIII, o exercício da docência requer uma licença ou autorização do Estado que só é concedida mediante uma sequência de exames. Essa licença representa um marco no processo da profissionalização da atividade docente.

No século XIX, a instrução passa a ser vista como sinônimo de superioridade, e isso gera um movimento de reivindicação entre os professores para criação de instituições formadoras. São criadas as Escolas Normais.

As escolas normais representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX. As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o “velho” mestre-escola é definitivamente substituído pelo “novo” professor de instrução primária (NÓVOA, 1999, p. 18).

Essas instituições representam um importante papel na construção dos conhecimentos pedagógicos, indo além da formação de professores, pois o convívio e a socialização contribuíam para a formação docente.

A segunda metade do século XIX é marcada pelo que Nóvoa (1999, p.18) define como “[...] *ambiguidade* do estatuto dos professores [...]”. Vivencia-se um período no qual, socialmente, os professores possuíam imagem intermediária: não eram burgueses nem do povo; não podem viver na miséria nem na ostentação; não eram intelectuais, mas deveriam possuir conhecimentos; etc. Além disso, destacamos, ainda, que foi um período em que se destaca a feminização na profissão de professor e o movimento associativo docente.

Assim o processo de construção da profissão docente chega ao século XX alimentado “[...] pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade” (NÓVOA, 1999, p. 19).

A história da educação no Brasil mostra a forte influência dos ideários estrangeiros, principalmente no que se refere ao processo de formação dos professores. No início do século XX, com a consolidação do Estado Novo e a promulgação da Constituição de 1937 que, em

seu artigo 15, inciso IX, estabelece como competência da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”, os professores são chamados a se profissionalizar para atender às demandas da educação primária.

A partir da década de 1940, com a entrada de muitas mulheres no magistério, ocorre a divisão de funções entre homens e mulheres no exercício da docência: as mulheres ensinavam às meninas apenas o necessário para elas viverem em sociedade e os cuidados domésticos; os homens ensinavam aos meninos, obedecendo a programas diferenciados.

A Lei nº 4.024/1961, que instituiu políticas educacionais, normatizava que a formação em cursos de níveis distintos permitiria aos professores lecionar aos mesmos níveis de ensino.

As Leis nº 5.540/68 e 5.692/71 trouxeram novas reformas para a educação, entre as quais destacamos mudanças para o ensino superior, as licenciaturas curtas e o núcleo comum na estruturação curricular; o ensino profissionalizante para o segundo grau (hoje definido como Ensino Médio) e a iniciação ao mundo do trabalho para o primeiro grau (hoje anos finais do Ensino Fundamental).

O tecnicismo pautava a questão da profissionalização docente e tornava contraditória a compreensão da importância do professor no processo da democratização social. Neste cenário, a década de 1970 é caracterizada pelo início das mobilizações dos professores em busca do reconhecimento como profissional docente. Essa luta continuou nos anos de 1980, por meio de debates, organizações de grupos de estudo, construção de propostas que vislumbravam uma nova organização para os cursos superiores de licenciatura.

De acordo com Libâneo (2012, p. 277), “As décadas de 1970 e 1980, em plena ditadura militar, apresentam-se como o momento histórico de maior organização dos profissionais da educação e do ensino”. Os professores se organizaram em associações, e juntamente com várias representações da sociedade civil, como a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, a União Nacional dos Estudantes – UNE, entre outras, protestaram contra o regime militar, realizando as primeiras greves.

Destacamos, ainda, no início da década de 1980, a criação da Associação Nacional de Educação – Ande, e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, além da realização de Conferências Brasileiras de Educação – CBEs. Foi um período marcante no processo de discussão pela profissionalização docente, quando os modelos formativos vigentes passaram a dar sinais de fragilidades e não contemplavam mais as exigências do contexto. As dificuldades se tornam maiores pela necessidade de romper com paradigmas formativos que se perpetuavam há décadas e por exigir dos professores uma

consciência profissional, até então não considerada, pois os mesmos eram meros executores de programas prontos.

Chegamos à década de 1990 vivenciando a emergência de discursos em torno da formação e da profissionalização docente quando reformas são propostas e efetivadas mediante as mudanças conjunturais nas estruturas socioculturais, tecnológicas e científicas. Assim, a formação não se configura mais como um processo estático, de via única, na qual a instituição formadora transmite ‘conteúdos’. Muito pelo contrário. A formação assume uma via de mão dupla, e nela, formadores e formandos interagem num processo de construção, reconstrução e mobilização de conhecimentos e saberes que integram o *métier* do professor.

Para Zabalza (2014), a formação deve ser desenvolvida com conteúdos que envolvam quatro áreas, que são: a pessoal, a prática, a social e a intelectual. O envolvimento deve ser equilibrado, sem maximizar nem minimizar um ou outro, pois todos são componentes imprescindíveis. Imbernón (2011), ratifica esse pensamento afirmando que o conhecimento pedagógico especializado deve ser construído no processo de formação inicial.

Durante o processo formativo inicial, o futuro professor deve construir um vasto e sólido cabedal de conhecimentos nos âmbitos científico, cultural, contextual e psicopedagógico, para poder assumir uma postura reflexiva, e não mecânica.

É o momento no qual as atitudes de pesquisa, debate, observação, análise, são provocadas, mediante um currículo formativo que proporcione a integração entre diversas disciplinas, configurando, assim, a importância da interdisciplinaridade e da relação entre a teoria e a prática, ou seja, da práxis.

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática (IMBERNÓN, 2011, p. 67).

Garcia (1990) define oito princípios da formação de professores. O primeiro princípio a concebe como um processo contínuo, ou seja:

A formação de professores é um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores a que nos estejamos a refletir (GARCIA, 1999, p.27).

A partir dessa compreensão formulada pelo autor, entendemos que o processo formativo inicial é a primeira etapa de um decurso longo, que não tem um fim em si mesmo, mas que necessita ser retroalimentado constantemente.

O segundo princípio formulado pelo autor se refere à necessidade de “integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular” (GARCIA, 1999, p. 27). A formação precisa acompanhar as evoluções correntes na sociedade, para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo, contextualizado, crítico e reflexivo.

O terceiro princípio definido é o da necessidade de interligar os processos de formação com o sistema organizacional da escola, ou seja, partir de situações concretas, vividas na sala de aula, nas escolas. Este princípio reafirma a importância da relação entre as instituições formadoras e as escolas no processo de formação inicial dos futuros professores. Aqui, destacamos a importância do Estágio Supervisionado como um dos componentes curriculares dos cursos de formação docente que potencializa a efetivação desse princípio.

O quarto princípio remete à necessária articulação entre a formação relativa aos conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos dos professores.

No quinto princípio, que de certa forma vem ratificar os anteriores, diz respeito à necessidade de integrar a teoria e a prática. Essa integração deve se constituir num movimento que conduza à ação-reflexão-ação, que forneça elementos para a construção do conhecimento.

O sexto princípio se refere à importância de haver relação “entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite” (GARCIA, 1999, p. 29). É o que Mialaret (1982) *apud* Garcia (1999, p. 29) define como a “necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva”.

O sétimo princípio refere-se à questão da individualização como elemento integrante de qualquer processo formativo. Ele nos leva a compreender que cada participante da formação é um ser único, individual como pessoa; e, assim, a formação deve se basear nas necessidades e interesses dos participantes, estar adaptada ao contexto no qual trabalham e estimular a reflexão e a participação.

O oitavo e último princípio diz respeito à necessidade de promover o desenvolvimento intelectual, social e emocional do professor. É importante que, em seu processo formativo, ele se perceba como produtor de conhecimentos, que seja estimulado a refletir, a duvidar de ‘verdades’ postas, a criticar, enfim, a se sentir não só como produto da formação, mas sim produtor de contextos, de conteúdos, de saberes.

Estes princípios interagem num movimento de complementaridade. Eles ratificam a importância do processo formativo inicial no caminho da profissionalização docente. Nesse ‘caminho’ estão saberes que são construídos, reconstruído e mobilizados.

Eles apontam para a necessidade de reformas nos processos formativos (como dito anteriormente), que tem contribuído para o crescimento quantitativo e qualitativo de pesquisas voltadas para a compreensão do trabalho docente.

Entre tantos grupos de pesquisa existentes nos programas de pós-graduação do Brasil, destacamos o Grupo de Pesquisa, Formação e Profissionalização Docente da UFRN (GP-FPD), criado no ano de 1995, cujas investigações se voltaram para os processos formativos de futuros professores, considerando a profissionalização docente. Posteriormente (em 1997), Clermont Gauthier, da Université Laval/Quebec/Canadá e pesquisador de referência do Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre a Formação e a Profissão Docente (CRIFPE), passou a integrar o grupo e a desenvolver estudos em conjunto.

Dessa integração, e, a partir de diferentes estudos e reflexões críticas a respeito do processo formativo dos professores no Brasil, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), definiram Modelo Hegemônico de Formação (MHF), para caracterizar o modelo de formação constituído e realizado até então; e, Modelo Emergente de Formação (MEF), o paradigma a ser implantado, considerando as necessidades formativas do contexto atual.

É importante ressaltar que para esses estudiosos:

A profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. A profissionalização reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional (RAMALHO, NUÑES e GAUTHIER, 2003, p. 50).

A história da formação inicial de professores evidencia que esse processo é fundamentado na prática e reduzido à aplicação de técnicas e procedimentos. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) definiram a racionalidade técnica como “Modelo Hegemônico de Formação” (MHF), no qual o professor figura exclusivamente como executor, reproduzidor e consumidor de saberes profissionais que são produzidos por especialistas, tendo assim, seu papel minimizado.

No Modelo Hegemônico de Formação, ocorre o treinamento de habilidades; os conteúdos são descontextualizados e fragmentados, o que suscita uma formação frágil,

inconsistente e com o distanciamento entre a teoria e a prática. Dessa forma, o professor é acrítico, passivo, que aceita, de forma inquestionável, as determinações a ele dadas.

Entretanto, apesar de ainda identificarmos a presença forte do Modelo Hegemônico de Formação em nossas instituições escolares, sentimos que o mesmo não atende mais às exigências impostas pelo atual contexto do século XXI.

A chegada do século XXI nos traz uma sociedade globalizada e denominada de ‘sociedade da informação’, que, guiada pelos avanços tecnológicos, carregam consigo a necessidade de transformações em todos os setores da vida humana, principalmente na educação.

Neste sentido, destacamos o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors e encaminhado em 1999, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que propõe quatro pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Aprender a conhecer é o tipo de aprendizagem que “[...] visa não tanto à aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes ao domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, pode ser considerado simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana” (DELORS, 2012, p. 74). Se o aluno aprende a conhecer, ele aprende a aprender, por meio do exercício da atenção, da memória e do pensamento.

Aprender a fazer não significa somente preparar alguém para uma tarefa material de fabricação de alguma coisa. “[...] Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, [...]” (DELORS, 2012, p. 76).

Aprender a viver junto é um dos grandes desafios da educação. O século XXI trouxe consigo conflitos vivenciados pelos seres humanos durante os outros séculos e hoje, a violência e a intolerância têm gerado relações interpessoais conflituosas, preconceituosas. Assim, “[...] A educação tem como missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência que existe entre todos os seres humanos do planeta” (DELORS, 2012, p. 79).

E chegamos ao último pilar: aprender a ser. Esse é considerado pela comissão, um princípio fundamental:

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade

pessoal e espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, em especial pela educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos, bem como para formular seus próprios juízos de valor, de modo que possa decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS, 2012, p. 81).

As aprendizagens acima referendadas são ligadas entre si, pois constituem elementos que integram a formação do homem como um todo. Elas contribuem para nossa reflexão acerca dos modelos formativos dos professores.

É o professor que está na sala de aula e que diariamente lida com crianças de diferentes meios culturais, econômicos, sociais, que promove o processo de ensino-aprendizagem, de modo interativo com seus alunos, com seus pares e com todos que compõem a instituição escolar. Isso requer muito mais do que executar estratégias elaboradas, muitas vezes, por quem nunca esteve no chão de uma sala de aula, e que se apoia em conjecturas teóricas para definir currículos e práticas. Além disso, o professor é um ser pensante, que produz, mobiliza, elabora e reelabora saberes; e, por isso, precisa participar de todo o processo que envolve a prática docente.

É necessário que o processo de formação do profissional docente, baseado na transmissão do conhecimento, seja substituído pela participação, reflexão, construção de conhecimentos e da sua autonomia.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 60) elencam três pontos que consideram essenciais para a profissionalização do professor, que são: 1) a formalização do saber, ou seja, a “delimitação de um conjunto de saberes que define o perfil do profissional da educação”; 2) a questão do status, “que passa pelos problemas da autonomia e da valorização salarial”; 3) a criação de um código de ética, “que dê um sentido orgânico à atividade docente e que seja elaborado, é claro, pelos próprios professores”.

Eles chamam a atenção para o fato de ser a docência uma atividade de massas, e essa massificação contribuiu negativamente para sua qualidade. Durante muito tempo, para o exercício do magistério, a prerrogativa era ‘saber’ o conteúdo. Assim, as questões didáticas, pedagógicas, curriculares, identitárias, entre outras, eram relegadas ao segundo plano ou nem eram consideradas.

As transformações trazidas pela modernidade e implantadas no atual contexto social exigem reformulações nos sistemas educativos, uma vez que o progresso de uma sociedade está vinculado à educação fornecida.

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento

pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN, 2011, p. 12).

O profissional da educação diferente, para atender às exigências da atualidade, necessita ter uma formação “diferente”. Diferente no sentido de fomentar um sólido aporte teórico concernente aos conhecimentos profissionais, “[...] como paradigma norteador do processo formativo de futuros docentes, orientados nos conceitos de profissão, profissionalização, docência, ensino, aprendizagem, [...]” (RAMALHO, NUÑEZ & GAUTHIER, 2003, p.10).

Nesse sentido, o professor deve assumir atitudes de reflexão, pesquisa, de crítica e de participação, uma vez que ele é alguém com história, com interesses e necessidades. Assim, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) definem o “Modelo Emergente de Formação” – (MEF), cujo ponto-chave do processo formativo é a profissionalização docente. Abaixo segue um quadro que representa as características mais significativas dos modelos hegemônico e emergente de formação discutidos até aqui:

Quadro 3: Características do Modelo Hegemônico e Modelo Emergente de formação

Modelo (ou paradigma)	Professor	Processo formativo	Modelo formativo
Hegemônico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mero executor e reproduzidor de saberes produzidos por especialistas;</li> <li>• Não participa do processo de construção profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentado no racionalismo técnico (tecnicismo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treinamento de habilidades;</li> <li>• Sem relação entre a teoria e a prática.</li> </ul>
Emergente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construtor da profissão;</li> <li>• Mobiliza saberes, habilidades, valores, num processo ativo de participação, argumentação, decisão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentado na perspectiva do professor como profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentado na investigação, reflexão crítica da prática e sua relação com a teoria;</li> <li>• Construção e reconstrução das competências;</li> <li>• Formação centrada na escola.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003).

Temos, portanto, que o Modelo Emergente de Formação considera a reflexão, a crítica e a pesquisa como componentes que caminham de modo articulado, formando um sistema.

Tais conceitos são temas de debates entre diversos autores. Os discursos difundidos em cursos de formação (seja inicial ou continuada) tratam do professor na contemporaneidade como o profissional que atua refletindo sobre sua prática num constante movimento de ação-reflexão-ação. Ele não mais executa currículos programados, mas participa de sua construção de modo ativo, crítico e reflexivo.

[...] Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de reflexão sobre a reflexão na ação (PIMENTA, 2006, p. 20).

A pesquisa como atividade profissional exige o desenvolvimento não só de fatores extrínsecos do fazer docente, mas também (e principalmente) de fatores intrínsecos. Esses fatores intrínsecos perpassam pela percepção que o professor tem de si mesmo, de sua autoimagem como produtora e produto de sua profissão.

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p.27):

A idéia do professor “pesquisador” desenvolvida por Stenhouse (1987) baseia-se no pressuposto do professor como artista, que melhora sua arte experimentando de forma crítica o desenvolvimento de sua prática na construção do currículo. Essa visão procura superar a posição na qual é colocado o professor no “racionalismo técnico”. Assim, o professor é construtor de sua prática, de saberes, quando no contexto singular da sala de aula sob finalidades de pesquisas, na busca de criar situações mediadas por valores e critérios educativos.

O professor como pesquisador reflete constantemente sobre seu fazer pedagógico, sobre sua prática, transformando-a em objeto de estudo. É necessário que, no processo de formação inicial, o futuro professor se construa como potencial pesquisador. Ele precisa se reconhecer como elemento importante no processo de ensino-aprendizagem, cujos conhecimentos teóricos são refutados, comprovados e/ou reelaborados a partir da sua prática e vice-versa.

A concepção de que só são pesquisadores aqueles que estão em cursos de pós-graduação deve ser desconstruída, pois na graduação, na formação inicial, na escola, a pesquisa necessita estar latente. O contexto escolar (seja na sala de aula ou nos outros ambientes que o constitui) apresenta objetos de pesquisa que somente quem vive lá ativamente é capaz de reconhecer. Assim, é preciso “incorporar a pesquisa como um dos componentes da formação” (RAMALHO, NUÑEZ & GAUTHIER, 2003, p.27).

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) chamam atenção para o fato de que a formação do professor pesquisador vai além da concepção de ‘pesquisador’ instituído nos programas de pós-graduação. Ela traz implicações na construção da autonomia profissional docente, na medida em que o professor “participa na produção de saberes com métodos e estratégias sistematizadas, utilizando a pesquisa como mecanismo de aprendizagem” (RAMALHO, NUÑEZ & GAUTHIER, 2003, p.28).

Quanto à questão da crítica, reportamo-nos a Freire (1997) *apud* Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 33), que faz a seguinte afirmação: “a reflexão do professor sobre a prática não se limita a uma teorização para explicar ou compreender a prática. Essa reflexão deve ser “crítica”, como exigência da relação teoria-prática, sem a qual a teoria pode virar um discurso “vazio” e a prática um mero “ativismo”.”

Assim, a criticidade que permeia o saber-fazer dos professores é uma condição subjetiva que se constrói a partir de elementos implícitos e subjacentes a crenças, a valores, a atitudes. Requer ainda um *know how* a ser construído a partir de referenciais teóricos que forneçam subsídios para que o fazer do professor não perpetue a concepção hegemônica, mas seja um agir crítico, voltado para a efetiva transformação na sociedade.

Adotar a perspectiva crítica como pressuposto ideológico significa reconhecer ademais a não-neutralidade dos saberes, das atitudes, tanto de quem aprende quanto de quem ensina. Significa formar determinados valores nos futuros profissionais da docência, levando a dimensionar uma ótica na relação entre interesses, saberes e competências, entre os componentes afetivos e cognitivos gerados no marco das estruturas e dinâmicas de poder, para assumir um compromisso com seus alunos e a sociedade (RAMALHO, NUÑEZ & GAUTHIER, 2003, p.34).

Percebemos que a perspectiva crítica perpassa pela questão ética, na qual não é aceita a neutralidade e ocorre assunção do compromisso não só consigo, mas com o outro. A ação crítica reflete nas condições sociais, históricas, na construção da atividade profissional problematizadora que gera um redimensionamento da prática educativa como uma ação libertadora.

Enfatizamos que a criticidade assumida na ação docente é construída e, para isso, o processo formativo inicial possui grandes contribuições, a partir do momento em que instiga a “curiosidade como inquietação indagadora” (FREIRE, 1996, p. 32), que faz o futuro professor, desde o início de sua formação, não se contentar com as respostas produzidas, prontas, mas que busque compreender, que seja inquieto na construção de seus saberes e que promova a superação da ingenuidade. É o que Freire (1996, p. 31) define como superação: “Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de uma pura experiência feita e o que resulta dos procedimentos metodologicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação”.

Recorremos, mais uma vez, a Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 37) para ratificar que:

A atitude de professor pesquisador, reflexivo, crítico, para a inovação educativa e social supõe mecanismos institucionais que facilitem a mudança da estrutura escolar. O professor não é mais um técnico que executa os procedimentos vindos de uma “racionalidade técnica”, e sim sujeito construtor da sua profissão. As relações de poder dentro da escola inserem de forma diferente o professor nas redes de poderes e políticas da escola, uma vez que ele é sujeito ativo no desenvolvimento do Projeto Pedagógico da escola, que procura romper com práticas retrógradas assumidas passivamente. Como sujeito ativo, o professor é um agente de “transformação”.

A prática docente baseada na pesquisa, na reflexão e na criticidade reflete o caráter profissional do professor, uma vez que potencializa o agir dinâmico, ativo, construtivo. A profissionalização docente implica uma mudança de paradigmas, a partir da compreensão de que o professor não é mais um mero executor de programas elaborados por especialistas. Muito pelo contrário. Ele assume a posição de produtor de sua profissão.

As discussões em torno da profissionalização docente são resultantes de um longo percurso de debates que envolvem conteúdos sociais, políticos, econômicos e éticos. Perpassam por questões epistemológicas, práticas, pedagógicas. Trazem consigo a necessidade de revisão dos modelos formativos e de fortalecimento da profissão docente.

De acordo com Guimarães (2006) *apud* Bites (2012, p. 50):

[...] a profissionalização refere-se à constituição do estatuto profissional do professor. Estatuto profissional, nesse contexto, não significa somente “regulamento ou conjunto de regras de uma organização e funcionamento de uma coletividade” (Houaiss 2001), mas a *condição* de um segmento profissional na sociedade. Estatuto profissional do professor, como entendido aqui, refere-se principalmente: ao estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas); à garantia de remuneração condizente; à jornada de trabalho

(que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão); e, por último, ao vínculo desses trabalhadores com instituições sindicais e associativas.

Nesse sentido, consideramos que a profissionalização docente envolve fatores internos e externos da profissão, que Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 11) definiram como “dois ingredientes fundamentais”, a saber: a profissionalidade e o profissionalismo (ou profissionismo).

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 51), a profissionalidade é definida como um processo interno.

Através da *profissionalidade* o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes próprios de sua profissão. São os saberes das disciplinas e também os saberes pedagógicos. De posse desses saberes e na sua prática ele vai construindo as competências para atuar como profissional.

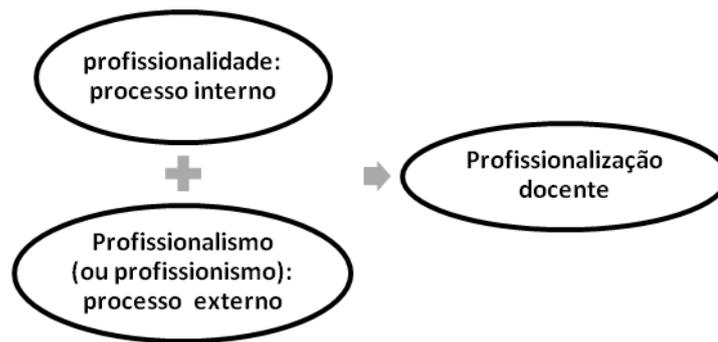
Como um processo, a profissionalidade torna o trabalho docente distinto, ou seja, cada um tem a sua ‘maneira de ensinar’, de atuar, de pensar, de escolher um ou outro caminho a seguir para conseguir desenvolver seu trabalho.

Já o profissionalismo, segundo os autores acima citados, é definido como um processo externo, no qual o que se evidencia é o reconhecimento das qualidades por parte da sociedade, que demanda prestígio e reconhecimento.

O professor, além do domínio do conteúdo, precisa conhecer as metodologias de ensino, as epistemologias das aprendizagens, os contextos e diversos fatores para que esteja apto a educar. Exige-se do profissional do ensino que tenha uma formação aprimorada, obtida em curso de formação superior e bastante refinada (RAMALHO, NUÑEZ & GAUTHIER, 2003, p. 53).

O profissionalismo como um processo externo está diretamente relacionado ao reconhecimento dado pela sociedade à profissão, que lhes proporciona prestígio e participação, para que a atividade docente seja reconhecida como uma atividade que exige muito além do domínio e aplicação de determinadas técnicas. Vejamos então, no gráfico 1:

Gráfico 1 - Fatores que envolvem a profissionalização docente de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003).



Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003)

O gráfico 1 nos mostra a relação que há entre os dois aspectos que integram a profissionalização docente. Os processos interno e externo se relacionam de modo articulado, pois a profissionalização do professor pressupõe a existência de um espaço onde ele possa ter certa liberdade e outro no qual a sociedade reconheça sua importância, seu valor, sua necessidade. Por isso, o exercício da profissão docente não pode ser delegado a ‘qualquer um’, mas somente àqueles que estejam preparados.

Além disso, é importante fazermos referência ao fato de que ser profissional da educação implica participar ativamente na conquista da emancipação das pessoas pela educação, pois esse é um dos importantes objetivos da educação: tornar as pessoas independentes nos âmbitos social, econômico e político. Para isso, Imbernón (2011, p. 26) afirma que:

[...] o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, [...].

Considerando as profissões de um modo geral, no mundo do trabalho, Tardif (2014) chama a atenção para o fato de que em outras ocupações o profissionalismo é definido de acordo com os conhecimentos. Assim, ele considera que as principais características do conhecimento profissional são as seguintes: a) os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados; b) tais conhecimentos devem ser adquiridos por meio de uma longa formação acadêmica de alto nível que faz jus a um diploma que impede a ‘invasão’ de não profissionais naquela área; c) os conhecimentos são baseados essencialmente na ciência ‘pura’ e voltados para solução de situações concretas; d) somente os profissionais têm o direito exclusivo de usar os conhecimentos; e) assim, a avaliação é realizada somente pelos pares; f) os conhecimentos profissionais exigem autonomia,

discernimento e reflexão para a resolução de situações novas e não somente conhecimentos técnicos e estáticos, sendo necessário estar preparado para construir soluções durante a ação; g) é necessário que os profissionais estejam sempre em formação; h) os profissionais são responsabilizados pelo mau uso de seus conhecimentos, caso venham a causar algum dano ao seu 'cliente'.

Transpondo essas características do conhecimento profissional para a docência, podemos testemunhar os esforços que estão sendo feitos pelos pesquisadores na tentativa de:

[...] reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério, [...]. Se esses esforços e reformas forem bem sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhante à profissão de médico ou as profissões de engenheiro e advogado (TARDIF, 2014, p. 250).

Diante do que discutimos até aqui, percebemos que o processo de profissionalização docente já percorreu um longo caminho. O contexto educativo é complexo e coloca situações variadas, e, por assim ser, a formação inicial (e continuada) necessita fornecer subsídios para a construção de soluções, o que implica não somente um trabalho de equipe, mas também (e principalmente) de uma autonomia de ação.

O processo de profissionalização docente exige a qualificação permanente, a valorização salarial, o conhecimento das condições e das normas de trabalho. Ainda há um longo caminho a ser trilhado, construído, e para isso, a formação que favoreça a construção do docente pesquisador, reflexivo, crítico, deve manter o equilíbrio entre os âmbitos pessoal, prático, social e intelectual, como já foi mencionado anteriormente. Nesse sentido, a questão dos saberes necessários ao exercício da docência é um fator importante que deve ser discutido. No próximo tópico abordaremos essa questão.

### 3.2 Saberes docentes: algumas concepções

No item anterior, discutimos sobre a formação inicial do professor e sua importância no processo da profissionalização docente. As reflexões feitas nos conduziram à compreensão de que a formação dentro dos parâmetros da racionalidade técnica, que permeou o processo formativo docente por muitas décadas, não atende mais às demandas impostas pela conjuntura atual e, por isso, necessita se fundamentar na perspectiva do professor como profissional, que constrói e reconstrói o seu fazer e seus saberes de modo reflexivo, investigativo, baseado na

pesquisa e não somente aplicando técnicas e reproduzindo saberes produzidos por especialistas.

Em toda profissão o *corpus* de saberes necessário para exercer as suas funções é condição prévia e necessária. Tardif (2014 p. 247) nos chama a atenção para o fato de que “a questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização”. Nas profissões de um modo geral, são os conhecimentos que imprimem um formato diferencial, distinguindo-as.

Bourdoncle (1994); Tardif & Gauthier (1999) *apud* Tardif (2014, p. 247) elencam as principais características do conhecimento profissional que estão postas na literatura sobre as profissões e que as distingue de outras ocupações.

Essas características são as seguintes:

- Em primeiro lugar, a prática dos profissionais deve se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, mediados por disciplinas científicas (no sentido amplo), mas também incluir as ciências naturais e aplicadas, sociais e humanas;
- Assim, esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos mediante uma formação longa e de qualidade, em universidade (ou equivalente) e para ela deve ser destinado um diploma que confere um título profissional que protege contra a atuação dos não diplomados e/ou outros profissionais;
- Os conhecimentos profissionais não devem ser baseados somente nas ciências, mas também em situações pragmáticas, concretas;
- Esses conhecimentos profissionais são de uso exclusivo dos profissionais, pois são eles que possuem o seu domínio;
- Assim, a avaliação dos profissionais só pode ser feita pelos seus pares, que conhecem o trabalho;
- Esses conhecimentos não são puramente técnicos, procedimentais, codificados, mas exigem do profissional discernimento e reflexão para agir diante das situações;
- Os conhecimentos profissionais são construídos num processo contínuo, ou seja, a formação não se encerra na aquisição de um documento (diploma), mas é necessário que os profissionais estejam constantemente se autoformando, reciclando-se;
- Os profissionais são responsáveis pelo mau uso de seus conhecimentos.

Essas são, portanto, as principais características do conhecimento profissional. Ora, de uns vinte anos pra cá, o objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professor tem sido exatamente de conseguir

desenvolver e implantar essas características dentro do ensino e na formação de professores (TARDIF, 2014 p. 250)

Até então, a formação era pautada num processo de reprodução de saberes e fazeres (racionalidade técnica), o que Gauthier (1998) define como “um ofício sem saberes”. O autor afirma que toda profissão necessita ter saberes formalizados para a execução de atividades que lhe são próprias e, no caso do ensino, esse pressuposto não é evidenciado.

Nesse sentido, ele nos conduz à reflexão sobre a importância de “retomar certas idéias preconcebidas que apontam para o enorme erro de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual” (GAUTHIER et.al, 1998, p. 20). Analisemos algumas dessas ideias.

Uma delas é a de que basta saber o conteúdo (que já foi até mencionado anteriormente). Essa “ideia” ainda paira sobre os processos formativos, reduzindo o saber necessário para ensinar ao domínio do conteúdo da disciplina. Esse saber é importante, mas não é suficiente.

Outra ideia que se tem é a de que pra ensinar basta ter talento. O talento é componente importante em qualquer profissão, mas ele só também não basta.

Seguir a intuição é outra ideia que se tem para o exercício da docência. Conforme nos indica o autor, seguir a intuição é negar o saber. “Seguir a própria intuição é confundir a força da afirmação com a prova da verdade; é, no mais das vezes, abandonar todo o senso crítico” (GAUTHIER et al., 1998, p. 23).

Ter experiência é outra ideia que aparece de forma veemente não só no ensino, mas em toda e qualquer prática profissional. A experiência é importante, mas ela não representa todo o saber docente, uma vez que ele precisa ter respaldo num ‘corpus de conhecimento’ que é construído por meio da formação.

Outra discussão bastante pertinente, trazida por Gauthier et al. (1998), com relação aos saberes docentes, diz respeito ao fato de que muitos saberes construídos “provocam o esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino” (GAUTHIER et.al., 1998, p. 25). Ao que ele definiu como ‘saberes sem ofício’.

Isso significa que muitas pesquisas e teorias fundamentam o exercício da docência. A partir de seus postulados são formalizados saberes que muitas vezes não são construídos com base na atuação real do professor na sala de aula, mas sim, num contexto onde o referencial é um único sujeito, e cujas variáveis que interferem no processo são totalmente controláveis.

São saberes construídos a partir de outras ciências (como a psicologia, por exemplo) e diretamente aplicados à prática docente. Assim, Gauthier et al. (1998, p. 26) afirmam que “O pedagogo, assim se esperava, tornar-se-á uma espécie de engenheiro (ou técnico) do ensino,

cujo papel consistirá em aplicar, aos problemas encontrados, soluções preestabelecidas cientificamente” e define saberes que são (ou devem ser) mobilizados pelos professores para o efetivo exercício profissional docente. Vejamos quais são:

- Saberes disciplinares

São constituídos pelos saberes científicos, que são produzidos pelos cientistas e pesquisadores. Segundo o autor, “o professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido pelos pesquisadores” (GAUTHIER et al., 1998, p. 29). O domínio do conteúdo a ser ensinado é essencial, mas como já abordado anteriormente, ele não é o único saber necessário para ser professor.

- Os saberes curriculares

São os saberes selecionados que integram o programa curricular ao qual o professor está ligado. Eles são produzidos pelas ciências e transformados num corpus a ser ensinado. O professor precisa conhecer o programa.

- Os saberes das ciências da educação

São os saberes que o professor adquire durante sua formação e seu trabalho, que contribuem para o exercício de seu ofício. São saberes específicos da profissão docente, mas que não tem relação direta com a efetivação da prática pedagógica. Segundo Gauthier et al. (1998, p. 31) “esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente”.

- O saber da tradição pedagógica

É o saber ‘dar aula’ a partir das representações de escola que se tem mesmo antes de se frequentar um curso de formação. “Ele está adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica” (GAUTHIER et al, 1998, p.32).

- O saber experiencial

Este saber é construído mediante a realização das atividades de modo repetido. Assim, passa a fazer parte do dia a dia e exercido involuntariamente. Apesar de ter sua conotação dentro do processo formativo e prático do professor, esse saber não encontra respaldo científico. Ele é limitado pelo ‘achismo’ do professor, que considera estar

agindo corretamente, quando na verdade o êxito advém de outras questões implícitas no processo.

- O saber da ação pedagógica

Segundo o autor, estes são os saberes experienciais dos professores que são publicizados e testados por meio de pesquisas feitas nas salas de aula. Ele considera que estes saberes são potencialmente ricos e que, ao serem legitimados pelas pesquisas, propõem subsídios para profissionalização docente. “Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor” (GAUTHIER et al., 1998, p.34).

Tardif (2014) nos traz também uma discussão sobre os saberes docentes, destacando inicialmente a importância de compreendermos que o saber dos professores é um saber que se articula entre os aspectos individual e social, ou seja, são saberes sociais, mas que dependem diretamente das questões que integram o ‘eu’ do professor. O seu subjetivismo.

O autor justifica o caráter social dos saberes do professor a partir dos seguintes argumentos:

- ✓ São partilhados por um grupo que está na escola, que deve ser tratado de modo coletivo, obedecendo aos critérios organizacionais da instituição;
- ✓ Não são produzidos e/ou definidos pela decisão do professor sozinho, mas sim, mediante a negociação entre os integrantes do grupo;
- ✓ Seus objetos são objetos sociais (práticas sociais), ou seja, eles se desenvolvem nas relações interpessoais entre o professor e seus alunos;
- ✓ Seus conteúdos, programas, etc., evoluem acompanhando a contextualização na qual estão inseridos, dependendo diretamente da história e da cultura de uma sociedade;
- ✓ Acontece num contexto de socialização, são incorporados, modificados, adaptados mediante a uma história profissional.

Percebemos que os saberes dos professores são construídos (formados, desenvolvidos) nesse movimento de feedback entre o que eles são e o que eles fazem. Assim, para explicar melhor esse entendimento, Tardif (2014) define seis ‘fios condutores’ que ratificam seus argumentos.

O primeiro fio condutor refere-se à relação entre o saber e o trabalho. Essa relação acontece sumariamente nas profissões e, de modo específico, na profissão docente. O saber está a serviço do trabalho, ou seja, diante das adversidades impostas pelo trabalho, os saberes surgem, são aperfeiçoados, construídos e reconstruídos, pois as situações problemáticas do cotidiano precisam ser dissolvidas.

O segundo fio condutor definido diz respeito à diversidade do saber, pois sabemos que o saber do professor é plural, heterogêneo, envolve elementos formativos, experienciais, entre outros.

O terceiro fio condutor nos remete à temporalidade do saber. Esse ‘fio condutor’ tem uma relação estreita com o anterior, pois aponta para o fato de que o saber está marcado pela construção do saber profissional.

O quarto fio aponta para a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, ou seja, nos leva a reconhecer a experiência como um importante eixo no processo formativo do professor.

O quinto fio condutor se refere aos saberes humanos a respeito dos seres humanos. Assim, o autor nos chama atenção para o fato de que o trabalho do professor é de interação humana. Uma interação concreta de troca de ideias diversas, diferentes, o que conduz a aprendizagens mútuas.

O sexto e último fio condutor nos mostra saberes e formação de professores. Nele o autor nos insere nas discursões sobre a importância de haver equilíbrio e interação entre os conceitos construídos nas universidades sobre o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas. É o que podemos definir de relação teoria e prática.

A partir desses fios condutores, Tardif (2014) define as seguintes concepções de saberes: saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Passamos a analisá-los:

- Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica).

São os saberes transmitidos nas instituições de formação do professor (universidades, institutos, faculdades). São os conhecimentos produzidos por diversas ciências (por exemplo, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia) e que devem ser incorporados à prática docente. Compõem o corpus de conhecimentos teóricos que devem fazer parte da formação científica e erudita dos professores. O autor nos chama a atenção para o fato de que esses conhecimentos raramente são fruto de práticas educativas.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2014, p. 37).

- Os saberes disciplinares

O nome já nos remete à compreensão de que são os saberes das disciplinas (Português, Matemática, etc.) que correspondem a diversas áreas de conhecimento e são transmitidos nas universidades, nos cursos de formação de professores.

- Saberes curriculares

Eles correspondem aos objetivos, conteúdos e metodologias que os professores aprendem e aplicam no seu fazer docente, apresentando-se sob a forma de ‘programas escolares’.

- Saberes experienciais

São saberes que surgem da experiência diária, do trabalho cotidiano na escola. Segundo Tardif (2014, p. 39) “[...] brotam da experiência e são por eles validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.

Pimenta (2002) é outra pesquisadora que tem investigado sobre os saberes docentes, como um dos elementos que constitui o processo de profissionalização docente e a construção da sua identidade profissional. Assim, ela elenca três saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Ao chegarem num curso de formação inicial, os futuros professores carregam consigo todo um cabedal de experiências como alunos. São experiências que lhes fazem aferir qualificações à escola e ao professor. No seu processo formativo inicial esses pré-conceitos sempre são transpostos.

Quanto ao conhecimento, inicialmente, Pimenta (2002) nos chama atenção sobre um ponto: ele não se reduz à informação. Vai além. Conhecer implica refletir, analisar, contextualizar e relacionar a informação. Assim, o conhecimento é fonte de poder. “[...] conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2002, p. 22). O conhecimento possibilita a mediação entre a informação e os alunos, no sentido de leva-los à reflexão e à permanente construção do humano.

O saber pedagógico, conforme Pimenta (2002, p. 43), “[...] é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua”. Não se constitui de saberes elaborado somente por pesquisadores, teóricos, mas também pelo próprio professor que, na sua atuação prática, pensa sobre seu trabalho e transforma conhecimentos em saberes.

Assim, com base nos três autores, temos as concepções de saberes, consolidados no quadro 4. Vejamos:

Quadro 4: Saberes docentes definidos por Gauthier et al. (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2002)

Gauthier et al. (2002)	Tardif (2014)	Pimenta (2002)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes disciplinares</li> <li>• Saberes curriculares</li> <li>• Saberes das Ciências da Educação</li> <li>• Saberes da tradição pedagógica</li> <li>• Saberes experienciais</li> <li>• Saberes da ação pedagógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes da formação profissional</li> <li>• Saberes disciplinares</li> <li>• Saberes curriculares</li> <li>• Saberes experienciais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência</li> <li>• Conhecimento</li> <li>• Saberes pedagógicos</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Gauthier et al. (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2002).

Percebemos que os saberes definidos pelos autores acima se complementam estabelecendo relações entre si em diversos momentos. Inicialmente, chama a nossa atenção os saberes experienciais, pois os três autores fazem referência a eles, o que nos leva a inferir sobre seu grau de importância no processo formativo do professor e, conseqüentemente, no processo de profissionalização docente.

Entretanto, os saberes experienciais (ou a experiência) não são postulados a partir da mesma compreensão entre os três autores. Gauthier et al. (1998) abordam que a experiência é pessoal e privada e que ela está intimamente ligada ao hábito, ou seja, são saberes que, mediante a repetição viram regra. Entretanto, para o autor, esses saberes são limitados, pois seus argumentos e pressupostos não são tratados cientificamente. Não extrapolam as paredes das salas de aula.

As compreensões de Tardif (2014) e de Gauthier et al. (1998) são convergentes, pois ambos concordam que esses saberes são baseados no trabalho cotidiano (surtem da experiência) no seu trabalho diário e mobiliza os demais saberes.

Para Pimenta (2002), a experiência recebe uma conotação diferenciada, pois consiste nos saberes com os quais os professores chegam à sua formação inicial. São suas experiências como alunos e a partir das quais têm uma ideia pré-concebida sobre o que é ser um bom professor ou não.

Os saberes curriculares e disciplinares são definidos por Tardif (2014) e Gauthier et al. (1998). Abordaremos, inicialmente, sobre os saberes curriculares.

Para Tardif (2014), os saberes curriculares são os elementos integrantes dos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos). Para Gauthier et al. (1998), eles correspondem também aos programas.

Com relação aos saberes disciplinares, Tardif (2014) e Gauthier et al. (1998) convergem em suas compreensões, pois afirmam que são os que se referem às áreas do conhecimento (por exemplo, Língua Portuguesa), às disciplinas.

Diante das discussões realizadas em torno das concepções de saberes que se fazem necessários à formação do professor, fazemos o seguinte questionamento: o que o professor precisa saber para o exercício da docência?

O que expomos, leva-nos a concluir que não há uma resposta objetiva, única, uma vez que o processo de ensino não se reduz à técnica de transmitir conteúdos. Ela envolve elementos teóricos, conceituais, práticos, procedimentais, que são construídos, reconstruídos e mobilizados por seres sociais, que são subjetivos e devem ser considerados no processo.

Assim, processo formativo inicial do professor precisa ser espaço de autoformação, de troca de ideias, de experiências e práticas que gerem autonomia e mobilização de diferentes tipos de saber. Entendemos que o estágio supervisionado, como componente curricular dos cursos de formação de professores, possui estas características e, dependendo da forma como seu desenvolvimento é conduzido, potencializa a formação de profissionais docentes.

Consideramos pertinente, nesse ponto de nossos escritos, trazeremos a questão que norteia nossa pesquisa: **o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN tem se constituído como um dos espaços de mobilização de saberes no processo de formação profissional docente?**

No próximo tópico, apresentaremos uma discussão sobre o Estágio supervisionado.

## 4 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E SUAS CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL

No capítulo anterior, abordamos sobre a formação inicial e saberes que integram esse processo formativo, para a construção da profissionalização do professor.

Nesse capítulo abordaremos o estágio supervisionado, partindo inicialmente da reflexão sobre diferentes concepções de estágio que são estudadas. Em seguida, trataremos da concepção de estágio com pesquisa e finalizaremos com uma análise sobre o estágio supervisionado do curso de pedagogia da UERN.

### 4.1. Diferentes concepções de Estágio

Partindo do sentido etimológico, temos que estágio é um termo oriundo do latim medieval, *stadium*, cujo significado remete à residência, morada. Em inglês e espanhol significa *practicum*.

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular dos cursos de formação universitária profissional. De modo geral, é o período da formação no qual o aluno realiza a interação com os contextos profissionais reais, cujo objetivo é vivenciar na prática os conhecimentos construídos durante sua formação teórica.

A Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, define em seu artigo 1º que “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...]”. Ela define ainda que o estágio é parte integrante do Projeto Pedagógico dos cursos e do itinerário formativo do futuro profissional.

Maurer, Weiss e Barbeite (2003) *apud* Zabalza (2014, p. 39) “definem estágio como a aprendizagem obtida a partir de atividades fundamentadas no trabalho, ou que derivam de um contexto de trabalho ou de uma colocação profissional”. Assim, os conceitos variam de acordo com a contextualização histórica e as profissões. Entretanto, de modo geral, percebemos que o estágio é posto como um período importante para a complementação dos estudos e para a qualidade da atuação no mercado de trabalho.

Daresh (1990) *apud* Zabalza (2014, p. 47) define que:

O objetivo do estágio é oferecer aos estudantes a oportunidade de:

- Aplicar seus conhecimentos e habilidades em contextos práticos.
- Desenvolver conhecimentos e habilidades orientadas à participação gradual em um amplo espectro de atividades práticas.
- Contrastar o seu envolvimento com a profissão.
- Compreender melhor a prática real de sua profissão.
- Avaliar o próprio progresso e identificar aquelas áreas em que seria necessário um desenvolvimento pessoal e ou profissional mais profundo.

O estágio, em qualquer contexto institucional, representa um momento de extrema importância para a formação profissional. Ressaltamos que essa formação vai além do processo meramente técnico, instrumental e de aprendizagem mecânica de conteúdos disciplinares.

Sua importância reside ainda na possibilidade de minimizar, e até mesmo romper, com o isolamento existente entre a universidade e a sociedade, como se essas duas instâncias não tivessem nenhuma relação.

Compreendemos que o estágio não pode ser concebido como o momento da aplicação prática dos conhecimentos teóricos construídos durante a formação acadêmica. Sua essência formativa vai além dessa percepção. E as possibilidades formativas do estágio destacadas por Zabalza (2014, p. 107-113) contribuem para esse entendimento. Vejamos quais são essas possibilidades:

- a) Serve para aproximar os estudantes do mundo e da cultura da profissão à qual desejam se integrar e dar a oportunidade de vivenciar os próprios cenários profissionais, suas dinâmicas, a natureza das intervenções que neles se realizam, o sentido que os profissionais atribuem ao seu trabalho, entre outros exemplos. [...].
- b) [...] Serve para que os estudantes possam gerar âmbitos de referências ou esquemas cognitivos de forma tal que as aprendizagens acadêmicas sejam iluminadas por seu “sentido” e sua “natureza” na prática profissional. [...].
- c) [...] Serve para levar a cabo experiências formativas que são novas e diferentes daquelas trabalhadas nas aulas e laboratórios universitários: adquirir novos conhecimentos, desenvolver novas habilidades, reforçar ou modificar atitudes, entre outros (Zabalza, 1996a). [...].
- d) [...] serve para que os estudantes se tornem conscientes da forma como encaram as atividades que levam a cabo e, por fim, quais são seus pontos fortes e fracos. De certo modo, constitui um recurso importante no momento de identificar e tomar consciência das próprias lacunas formativas. É, portanto, um excelente recurso de autoavaliação e de motivação. [...].
- e) [...] Oferece ao aluno possibilidades melhores para obtenção de um emprego. [...].

A partir dessas possibilidades, ratificamos nosso entendimento sobre a importância que o estágio assume no processo formativo do professor, na construção da sua identidade e profissionalização docente. A aproximação entre os futuros professores e o seu campo de atuação, promovida por esse momento formativo, representa, em muitos casos, o chamado ‘divisor de água’ no sentido de possibilitar a reflexão sobre querer ou não exercer a docência.

É o momento em que os alunos podem construir, desconstruir, reconstruir e mobilizar saberes, competências e habilidades que foram teorizados nas várias áreas do conhecimento que integram o currículo do curso. O estágio possibilita o ‘pisar no chão da sala de aula’, além da vivência com as diversidades e adversidades constituintes do dia a dia na escola e, proporcionar a reflexão sobre a práxis, sobre o processo de ação-reflexão-ação, de identificar fragilidades formativas e vislumbrar as potencialidades geradas pelo processo formativo que se deu até aquele momento.

Entretanto, sabemos que, durante muito tempo, o estágio foi considerado a parte prática dos cursos de formação profissional, mas essa concepção tem cedido espaço para a compreensão do estágio com base nas possibilidades formativas elencadas acima.

A partir de Pimenta (2012), passamos a analisar as seguintes concepções de estágio:

a) Estágio: a prática como imitação de modelos:

O aprender de qualquer profissão perpassa pela prática e essa, na maioria das vezes, é adquirida a partir da imitação dos modelos observados. Aprender o ofício de professor também tem, indiscutivelmente, seu cunho prático. A partir da observação de modelos, de modos de ser e de agir, o aprendiz seleciona o que considera adequado ou não.

Nessa perspectiva, os processos de transformação da sociedade não são considerados; valorizam-se as práticas definidas como modelos eficientes. A finalidade da escola é tão somente ensinar e, se os alunos não aprendem, a culpa é deles e de sua família.

A formação docente acontece por meio da observação e reprodução de modelos. Ela não pressupõe análises reflexivas das situações vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem, e, assim, o estágio não vai além da observação da ação do professor e reprodução dessa ação.

A prática do estágio com essa configuração apresenta inúmeras limitações, que reforçam o exercício docente baseado na transposição de modelos estereotipados, não favorecendo a transmutação, mas sim o saber acumulado, a partir de um exercício modular que gera o conformismo, a conservação de hábitos e ideias.

b) Estágio: instrumentalização técnica:

Todo fazer profissional exige o domínio das técnicas necessárias. No exercício da profissão docente não é diferente. Nesse sentido, acontece a dicotomia da relação teoria e prática, sendo a hora do estágio o momento da instrumentalização, da aquisição de técnicas que serão empregadas na sala de aula.

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem a realidade nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2012, p.39).

Apesar de a técnica ser necessária, adquiri-la somente não é suficiente para lidar com as adversidades surgidas na dinâmica da escola, da sala de aula, uma vez que o processo educativo é dinâmico, amplo e complexo.

Essa concepção de estágio foi desenvolvida basicamente para constatar possíveis falhas da escola, dos professores, da direção e rotular os que integravam a equipe daquele estabelecimento de ensino. Isso gerou certo distanciamento entre a escola e a universidade e, ainda, certa rejeição por parte da escola ao ‘receber’ estagiários. Ainda podemos perceber resquícios dessa concepção de estágio.

c) Estágio: teoria *versus* prática

A concepção de que o estágio é a aplicação prática de teorias aprendidas é forte, sedimentada, mas sua superação é urgente e necessária, uma vez que essa dicotomia colabora para uma ação docente empobrecida, carente de reflexão, de construção, de pesquisa. A partir dessa compreensão, a teoria se ‘veste’ como autônoma, onipotente, e a prática, afirma-se independente de teorias.

Segundo Pimenta (2012, p. 41),

De acordo com o conceito de *ação docente*, a profissão de educador é uma *prática social*. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo *prática e ação*.

Destarte, a formação docente deve ser ao mesmo tempo teórica e prática, uma vez que a teoria fornece sustentação à prática, às ações pedagógicas, clareza aos objetivos orientadores das ações. E o estágio supervisionado deve ser um dos momentos propiciadores desta

reflexão. “A aproximação da realidade possibilitada pelo Estágio Supervisionado e a prática da reflexão sobre essa realidade têm se dado numa solidariedade que se propaga para os demais componentes curriculares do curso [...]” (PICONEZ, 2012, p. 23).

Teoria e prática são complementares na construção da ação pedagógica. Não podem e nem devem acontecer isoladamente, subentendendo que uma ‘começa’ quando a outra ‘acaba’. A ação pedagógica é fruto da interação dos professores entre si, dos professores com os alunos (e vice-versa), com os conteúdos educativos que integram a formação não só do ponto de vista profissional, mas também humano, e das interações que ocorrem com os diversos saberes pedagógicos dos professores. Assim,

Nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas de análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA, 2012, p. 43).

Teoria e prática precisam caminhar juntas. Essa relação não pode acontecer somente no momento do estágio (que em muitos currículos de formação docente acontece no final do curso) e nem somente nas disciplinas configuradas como práticas, pois “todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo” (PIMENTA, 2012, p. 44). Desde o início do decurso formativo do professor, elas precisam ser abordadas e construídas, para que a formação do profissional reflexivo, crítico, pesquisador se efetive de fato. É a concepção do estágio como unidade entre a teoria e a prática, ou seja, o estágio com pesquisa.

#### d) Estágio: unidade entre a teoria e a prática

Até aqui, vimos diferentes concepções do estágio constituídas ao longo do processo de discussões da formação de professores. A busca pela cisão entre a teoria e a prática nesse percurso vem sendo construída e hoje, cada vez mais, tem sido consolidada a compreensão de que o viés formativo do estágio precisa considerar essa unidade.

Pimenta e Gonçalves (1990) *apud* Pimenta (2012, p. 45) “consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual atuará”. Nesse sentido, evidencia-se que ele (o estágio) é o momento no qual a reflexão, a partir da realidade, se efetiva. Essa apropriação da realidade não pode mais ser feita somente para identificar e criticar, mas, sim, para analisá-la, questioná-la criticamente à luz de teorias e, quiçá, propor intervenções significativas.

Recorremos à Pimenta (2012, p. 45) para ratificar essa compreensão, quando ela afirma que “[...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”. “Para MARX, *práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)” (PIMENTA, 1997, p. 86).

Essa compreensão de estágio está estreitamente relacionada com as atuais necessidades formativas que têm apontado para a necessidade de um profissional crítico, reflexivo e pesquisador, como já abordamos anteriormente. Assim, a pesquisa no estágio “se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisadores a partir de situações de estágio, elaborando projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar a situações que observam” (PIMENTA, 2012, p. 46).

Essa construção emerge nos anos de 1990, a partir de questionamentos que passam a integrar o processo formativo dos professores e a dissociação entre a teoria e a prática, o que deu origem à compreensão de que o estágio possui um viés formativo que vai além da simples instrumentalização técnica.

Outras reflexões, que contribuíram para chegar ao entendimento da importância da pesquisa no estágio, partiram de autores que abordaram sobre o professor como um profissional reflexivo e a valorização dos saberes docentes para a prática pedagógica. Pesquisadores como Donald Schön, que desenvolveu estudos acerca do profissional reflexivo, de Selma Garrido Pimenta e J. Contreras que postularam sobre o profissional crítico-reflexivo, têm fornecido valiosas contribuições nesse processo.

A partir dessas compreensões, o estágio passa a integrar o corpo de conhecimentos no processo formativo docente, uma vez que faz parte de todas as disciplinas, promovendo “atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades” (PIMENTA, 2012, p. 55).

Ghedin (2015) nos coloca duas questões importantes a serem consideradas para a efetivação do estágio com pesquisa. A primeira diz respeito às instituições de ensino. Ele nos aponta que o estágio com pesquisa,

[...] só pode ser assumido por uma Universidade comprometida com a formação e o desenvolvimento profissional de professores, capazes de *aliar*

*a pesquisa aos processos formativos*, em projetos emancipatórios e compromissados com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, constituindo-se como trabalho pedagógico significativo na promoção de uma sociedade justa e igualitária (GHEDIN, 2015, p. 40).

Para isso, as instituições formativas de ensino superior devem ter um currículo adequado a essa concepção, que se traduza num trabalho voltado para a efetivação da prática da pesquisa, desde o início da formação, pois assim, o aluno (futuro professor) terá a oportunidade de vivenciar possibilidades e fragilidades e estará preparado para agir sempre de modo reflexivo, crítico, participativo.

É preciso erradicar as formações cujo forte é a instrumentalização técnica, o treino para aplicar teorias e práticas idealizadas por terceiros. A autonomia, a condição de participar ativamente no processo de construção de seus conhecimentos integra o projeto formativo da profissionalização docente.

Outra questão, que o autor coloca para que o estágio aconteça com pesquisa, é a relação entre estagiários, professores formadores e os professores das escolas que são lócus do estágio. Ghedin (2015) defende a formação de “[...] uma comunidade investigativa que, no coletivo, buscam investigar as problemáticas que mais atingem a escola e exigem uma alternativa que pode ser elaborada em conjunto com a universidade” (GHEDIN, 2015, p. 40). Daí a necessidade premente do estreitamento das relações entre as universidades formadoras e as escolas.

A parceria surge, nesse contexto, como um processo colaborativo (não competitivo) em que todos são fundamentais no processo de construção dos saberes e fazeres. É a teoria fundamentando a prática e vice-versa. Assim, Ghedin (2015, p. 41) nos coloca uma reflexão:

[...] como formar um núcleo de pesquisa, a partir da experiência do estágio como atividade de pesquisa, onde Universidade e Escola possam pensar um novo paradigma sobre a formação de professores e de uma nova escola, mobilizando os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, no processo de reconstrução da identidade do professor-pesquisador como profissional?

A resposta, para o questionamento acima, gira em torno de dois elementos: a elaboração de um projeto, no qual todos os envolvidos no processo (estagiário, professores formadores e professores das escolas) teriam um foco comum de investigação. Este processo demandaria um planejamento coletivo interdisciplinar e transdisciplinar.

O que foi posto até aqui, leva-nos a concluir, que o estágio com pesquisa não é uma prática simples e fácil de realizar. Ele demanda a assunção de uma postura formativa direcionada para a construção de um profissional crítico e reflexivo, que implica mudanças

epistemológicas, metodológicas, curriculares e formativas que envolvam a teoria e para a prática. A seguir, faremos uma análise sobre o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia da UERN.

Reiteramos que, o nosso objeto de estudo, é o Estágio Supervisionado. Assim, nossa análise é dedicada aos aspectos formativos contemplados no currículo do curso de Pedagogia da UERN, que dizem respeito à pesquisa, à reflexão, à formação do profissional docente.

#### 4.2 O Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UERN

No item anterior, discorremos sobre diferentes concepções de estágio, a partir das proposições de Pimenta (2012). Percebemos que, no atual contexto formativo, o estágio deve ser desenvolvido a partir da investigação das práticas pedagógicas, ou seja, com pesquisa. Assim, o estágio passa a ser instrumento de formação, pois possibilita aos estagiários agir como investigadores de sua prática e construtores de sua profissão docente.

Nesse tópico, faremos, inicialmente, algumas considerações sobre o curso de Pedagogia da UERN, com o objetivo de apresentá-lo. Na sequência, trataremos sobre o Estágio II, ou seja, o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia da UERN.

##### 4.2.1 O curso de Pedagogia da UERN: algumas considerações

O curso de Pedagogia da UERN foi criado através da Resolução 126/66 – CEE, de 16/11/1966. O início de seu funcionamento ocorreu em 28/09/1967, com uma turma de Administração Escolar, e, depois passou a oferecer vagas para Estudo das Disciplinas e Atividades Práticas – EDAPE. Com seu reconhecimento, em 15 de maio de 1973, pelo Decreto nº 72.263, disponibilizou as habilitações de Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Administração Escolar do 1º e 2º Graus. Em 1974, autorizou a habilitação de Supervisão Escolar e, em 1978, Orientação Educacional.

As discussões em torno da sua reformulação curricular, duraram um longo período. Iniciadas em 2002, a proposta final passou a vigorar a partir do ano de 2007. Nela, a carga horária do curso passou a ter um total de 3.205 horas, a serem integralizadas num tempo mínimo de quatro (4) anos e máximo de seis (6) anos, e, sendo ofertado nos Campus de

Mossoró (matutino e noturno), Assú, Pau dos Ferros (noturno), Patu, e nos núcleos de Alexandria e Caraúbas.

O objetivo geral do curso de Pedagogia é “formar profissionais da educação para atuarem na docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos educativos, nos espaços escolares e não escolares que impliquem o trabalho pedagógico” (UERN, 2012, p. 22).

Assim, o egresso do curso de Pedagogia deve estar habilitado para atuar em diferentes contextos da prática educativa e da gestão educacional (seja em espaço escolar ou não escolar), o que amplia significativamente seu campo de atuação, abrangendo desde escolas públicas de ensino infantil, fundamental e superior, até organizações não governamentais.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN, a formação do pedagogo está fundamentada em seis princípios formativos, que são: 1- a relação teoria e prática; 2- a contextualização; 3- a interdisciplinaridade; 4- a democratização; 5- a flexibilização; 6- a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão. A seguir, abordaremos sobre cada um destes princípios. Não o faremos de forma detalhada, mas sim, de modo geral, para contextualizar nossa discussão.

#### 1- A relação teoria e prática

Esse princípio, parte do pressuposto de que, no atual contexto, a prática educativa se constrói a partir dessa relação, em que ambas são extremamente importantes no processo de ensino e aprendizagem. É a constituição da práxis educativa, num movimento constante de ação-reflexão-ação. Essa constituição é muito significativa na formação inicial do professor, uma vez que a construção da identidade e da profissionalização docente emerge, basicamente, nesse momento formativo. O estabelecimento da relação teoria-prática é a base para a formação do profissional crítico, reflexivo e pesquisador.

#### 2- A contextualização

A contextualização complementa o princípio anterior, por nos remeter à importância de se promover uma formação teórica, alicerçada na prática, uma vez que o processo formativo inicial precisa ser vivo, adequado ao contexto local onde está sendo desenvolvido. A efetivação desse princípio, contribui para uma formação inicial consistente, ativa, real, pois os futuros professores, não terão tantas ‘surpresas’ quando se depararem com a dinâmica do contexto escolar.

### 3- Interdisciplinaridade:

As reflexões trazidas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia destacam que esse princípio, possui um conceito em processo de elaboração. Entretanto, elas apontam para a importância da pesquisa, do desenvolvimento da prática investigativa; e para isso, a formação deve ir além da instrumentalização teórica.

### 4 - Democratização

O princípio da democratização está diretamente relacionado com a formação do futuro professor, para que ele tenha condições de participar da gestão do processo educativo, percebendo-se como ator ativo, e não mero expectador.

Democratizar o ensino no Curso de Pedagogia não se limita apenas à oferta de vagas. Numa compreensão mais ampla, de acordo com as Diretrizes Curriculares, direciona-se para a formação de um profissional habilitado para: o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (UERN, 2012, p. 28).

### 5 Flexibilização:

De acordo com os atuais paradigmas educativos, o professor precisa participar, de forma ativa, do seu processo formativo; estabelecer relação entre a teoria e a prática, e, não estar só voltada para a atuação na sala de aula.

Assim, a proposta curricular contempla a flexibilização à medida em que estabelece a flexibilização horizontal, que:

[...] perpassa o ensino, a pesquisa e a extensão, no sentido de inserir o aluno em atividades acadêmicas diversas (denominadas de estudos integradores), que vão além daquelas concernentes ao espaço da sala de aula. São atividades como: participação e atuação em eventos científicos e culturais, seminários, monitorias, oficinas pedagógicas, palestras, grupos de estudos, dentre outros (UERN, 2012, p. 30).

Além da flexibilização horizontal, considera também a vertical, que se expressa:

[...] através da organização dos conhecimentos em núcleos de estudos (básico e aprofundamento), os quais possibilitam, gradativamente, a apropriação de saberes e competências inerentes à atuação do pedagogo, seja em espaços escolares e não-escolares. O caráter da flexibilização vertical revela-se ainda na oportunidade de o aluno optar por aprofundar conhecimentos requeridos a determinadas áreas de atuação, como também na possibilidade de cada componente curricular (disciplinas/atividades) propiciar uma formação voltada para a criatividade e a criticidade,

subsidiada pela interdisciplinaridade, enquanto exigência para contribuir com a qualidade da formação inicial do professor (UERN, 2012, p. 30).

#### 6- Articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão:

Esse princípio ratifica a necessidade de romper com o ensino fragmentado, disciplinar, rígido. São elementos fundamentais na formação do professor que produz, reflete, constrói saberes. O curso de pedagogia propõe em seu currículo a “[...] articulação entre práticas investigativas, disciplinas e projetos de intervenção, a qual conduz a uma formação de múltiplas abordagens, tendo em vista que a complexidade do processo educacional não é específica de uma Disciplina, nem de momentos dicotômicos entre teoria e prática, no processo de formação” (UERN, 2012, p. 31).

O gráfico abaixo representa, de forma sintetizada, os princípios formativos que fundamentam a formação do pedagogo no curso de Pedagogia da UERN (2012).

Gráfico 2: Princípios formativos que fundamentam a formação do pedagogo no curso de Pedagogia da UERN



Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN (2012).

É importante ressaltar que a reformulação curricular do curso de Pedagogia, foi guiada por questões contextuais, definidas por pesquisas realizadas, que apontavam para diversas fragilidades formativas dos pedagogos, entre as quais, salientamos a fragmentação do saber, o distanciamento das práticas formativas e as parcerias entre a escola e a universidade, que

comprometiam o processo de formação de qualidade do pedagogo no âmbito da UERN, cujos elementos essenciais, conforme determinado no Projeto Pedagógico do curso, são: o domínio de saberes, a transformação de saberes e a atuação ética. Para isso,

[...] o curso de Pedagogia da UERN precisa romper com a estrutura curricular rígida, disciplinar e fragmentada, expressa em uma sequência hierarquizada de conteúdos muitas vezes descritivos, que não estabelecem entre si um diálogo, nem tão pouco rompem com a dicotomia entre teoria e prática, contrapondo-se a uma realidade complexa e interdependente (UERN, 2012, p. 31).

Assim, a organização curricular do curso de Pedagogia, está estruturada por Eixos Formativos e Núcleos de Estudos. Eles possuem papel de “mediadores entre o desenvolvimento profissional e pessoal do pedagogo e a apreensão das competências que lhes são próprias” (UERN, 2012, p. 32).

Os Eixos Formativos,

[...] constituem conceitos para a formação profissional, os quais se caracterizam como componentes contínuos e transversais no currículo que queremos desenvolver. Eles estão destinados a articular as partes do fluxo curricular como um todo, através de uma significativa visibilidade no âmbito dos conteúdos e das atividades que o compõem. Dito de outro modo, os eixos formativos assumem condição de conceitos orientadores e, ao mesmo tempo, mediadores entre o desenvolvimento profissional e pessoal do pedagogo e a apreensão das competências que lhes são próprias, entre elas, as competências docentes (UERN, 2012, p. 32).

São dois os eixos formativos que fundamenta o curso de Pedagogia: 1) a educação como prática social, histórica e cultural; 2) a pesquisa e as práticas pedagógicas nos diferentes espaços educacionais. Eles serão abordados a seguir, de modo breve.

#### 1- A educação como prática social, histórica e cultural:

A educação, compreendida como processo dinâmico, social e histórico, pode ser considerada como meio de apropriação da cultura produzida e acumulada pelos seres humanos. Nesse processo de apropriação, é fundamental que a formação dos futuros professores (pedagogos), efetive-se “por meio de um processo consciente, organizado, dirigido, intencional e sistematizado [...]” (UERN, 2012, p. 32).

Esse eixo está organizado com disciplinas que compõem três Núcleos<sup>15</sup> de Estudos: Básicos, Aprofundamento e Diversificação, Integradores.

---

<sup>15</sup> A composição de cada núcleo de estudo pode ser verificada no anexo A.

## 2- A pesquisa e as práticas pedagógicas nos diferentes espaços:

A formação do pedagogo está direcionada para o exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, bem como para a gestão dos processos pedagógicos. Sua atuação pode acontecer nos espaços escolares e não escolares (onde a docência se faça presente).

Nesse processo, a pesquisa e a reflexão são fundamentais para a construção do conhecimento. Por isso, devem ser trabalhadas desde o início da formação, para que os futuros professores se percebam como produtores de seus saberes, no constante movimento de interação entre a teoria e a prática.

Os Núcleos de Estudo constituem o currículo do curso de Pedagogia. Eles norteiam o processo formativo acadêmico e, mesmo apresentados separadamente, articulam-se em torno dos eixos e dos princípios formativos. Essa articulação internúcleos objetiva manter a formação integrada e indissociável entre a docência e a gestão dos processos educativos, os espaços escolares e não escolares (como já foi mencionado anteriormente), contemplando o aspecto humanístico e técnico pedagógico. Ou seja, o pedagogo, ao concluir sua graduação está (teoricamente) capacitado para atuar não só na docência.

É importante destacar que, as atividades/disciplinas e práticas definidas, e desenvolvidas no curso de graduação em Pedagogia da UERN, possibilitam uma variada vivência do exercício profissional desde o primeiro ano do curso, por meio de atividades voltadas para a pesquisa e a reflexão dos e nos contextos. Assim, a relação teoria-prática não fica relegada ao final do curso.

Entre as disciplinas que compõem o currículo do curso de Pedagogia, temos a de Estágio Supervisionado, que é ofertada em três momentos formativos distintos, atendendo à especificidade definida pelo curso. Ela integra a categoria de conhecimento da especialização que:

[...] compreendem conhecimentos específicos à formação do pedagogo e passíveis de mudanças mediante o(s) campo(s) de atuação profissional estabelecido(s) numa determinada época histórica ou programa formativo. Nesse projeto, centra-se na atuação do Ensino e na atuação da Gestão de Processos Educativos (UERN, 2012, p. 38).

A partir desse ponto de nossa discussão, passamos a abordar, de modo mais detalhado, o Estágio Supervisionado II, que é objeto de análise de nossa pesquisa.

#### 4.2.2 O Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN: o Estágio II<sup>16</sup>

No tópico 3.1 analisamos quatro concepções de estágio que foram constituídas mediante uma contextualização social, histórica, política. A última concepção é a que define o estágio como um importante componente formativo que deve ser desenvolvido a partir da unidade entre a teoria e a prática, ou seja, ele não pode mais ser compreendido e nem desenvolvido como o momento da prática, mas sim, como uma prática que se realiza com pesquisa, uma vez que a pesquisa é parte fundamental no processo de construção de saberes, do desenvolvimento da identidade docente e ainda da profissionalização docente.

Esta concepção de Estágio Supervisionado vem amparada também por regulamentações que dão consistência legal para essas mudanças. Analisamos, na sequência, as principais resoluções que tratam desse aspecto.

A Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação - CNE, de 01 de julho de 2015, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No parágrafo 1º do artigo 13, está definida a carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas assim distribuídas:

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (CNE, 2015, p. 11).

No mês de fevereiro deste mesmo ano (2015), a UERN, considerando a necessidade de atualizar a regulamentação do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, aprova as normas que regem o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da

---

<sup>16</sup> A partir deste ponto, sempre que nos referirmos ao Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizaremos Estágio II.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, por meio da Resolução nº 06/2015 – CONSEPE<sup>17</sup>.

Essa Resolução, ratifica a importância do estágio supervisionado para o processo formativo do professor, definindo o seu desenvolvimento de forma interdisciplinar, reflexiva, integrada ao contexto social, cultural e educacional e que garanta o estabelecimento da unidade entre a teoria e a prática.

Como temos discutido ao longo desse trabalho, a configuração do estágio supervisionado corresponde a uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis, desenvolvida por meio da pesquisa, da reflexão. Essa, é também a configuração estabelecida no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia.

Assim, as etapas do estágio não são mais desenvolvidas por meio da aplicação de técnicas e conhecimentos aprendidos durante a formação acadêmica.

O Estágio configura-se assim, como um espaço de produção do conhecimento que favorece a pesquisa e a extensão através da troca de experiência entre os envolvidos no processo e do aprimoramento progressivo do conhecimento sistematizado, a partir da confluência das diversas atividades curriculares, não se limitando assim, a transferência linear da teoria para a prática (UERN, 2012, p.60).

O Regulamento do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia (2010) aponta, em seu capítulo III do Título I, sete objetivos, dos quais destacamos o sétimo, sem desvalorizar os demais. Nossa referência se dá pelo fato de ele estar diretamente relacionado ao questionamento que conduz a nossa pesquisa. Então, o sétimo objetivo determina que o estágio deve:

Integrar os saberes da formação profissional com as experiências vivenciadas no campo do estágio (espaços escolares e não escolares), visando a elaboração de novos saberes, desenvolvendo habilidades que atendam as demandas de uma educação transformadora (UERN, 2010, p. 3).

Evidenciamos, ainda considerando o Regulamento supracitado, os eixos metodológicos que norteiam as estratégias e atividades de estágio. São eles:

- a) Articulação teoria-prática: o estágio não se limita à aplicação de técnicas e conhecimentos aprendidos durante a formação acadêmica, mas é uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis;
- b) Investigação/intervenção: vai além da relação linear entre a teoria e a prática, devendo favorecer a pesquisa e a extensão;

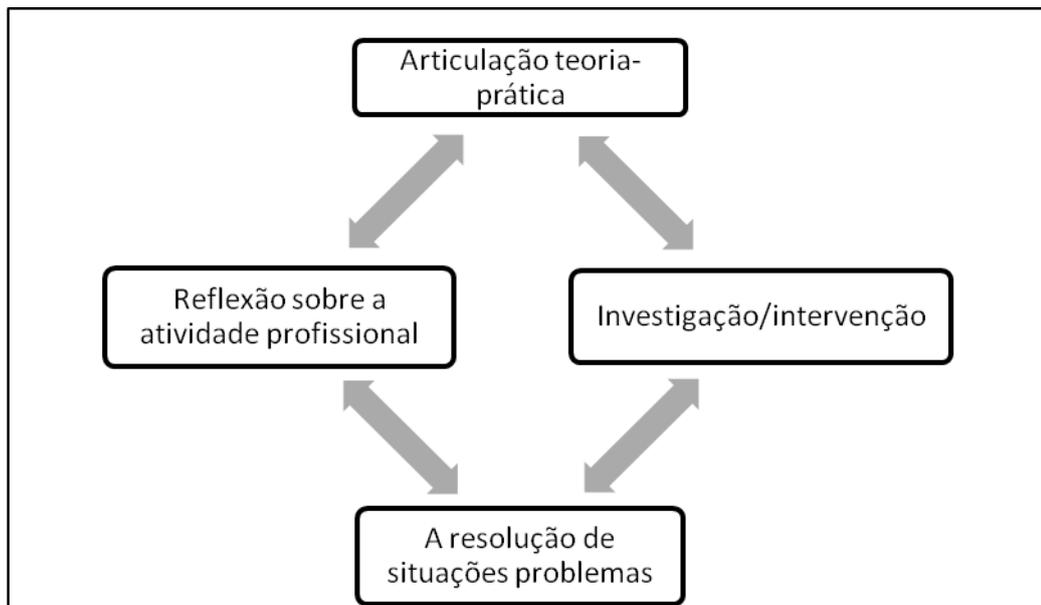
---

<sup>17</sup> Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

- c) A resolução de situações problemas: vivência de situações contextualizadas que conduzam ao processo de ação-reflexão-ação;
- d) Reflexão sobre a atividade profissional: momento adequado para a realização da reflexão crítica sobre o processo formativo, de modo contextualizado.

Para sintetizar os eixos metodológicos acima, vejamos o gráfico 3:

Gráfico 3: Eixos metodológicos que norteiam as estratégias e atividades de estágio no curso de Pedagogia da UERN:



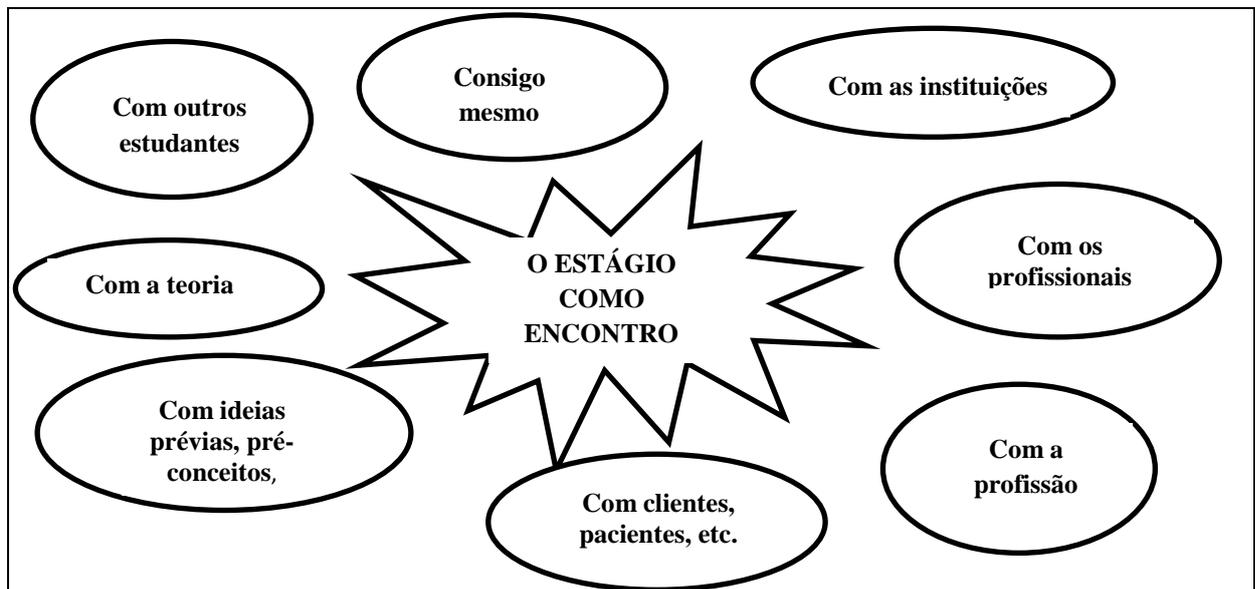
Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UERN.

Os eixos metodológicos acima, corroboram para a compreensão daquilo que Zabalza (2014) definiu para ‘estágio como encontro’. Nessa concepção, o autor propõe que o estágio ultrapasse (e muito) a simples condição de formação pré-profissional.

O estágio é um momento da formação no qual se privilegiam dois aspectos básicos e interconectados entre si: o contato com um cenário profissional real e a função *encontro*. Os estudantes saem das aulas para se encontrar com a realidade viva de um cenário profissional. E esse contato inicial com o mundo profissional abre as portas para outros múltiplos encontros (ZABALZA, 2014, p. 114).

Vejamos gráfico 4:

Gráfico 4: Estágio como encontro.



Fonte: Zabalza (2014, p. 115).

Nessa definição de estágio como ‘encontro’ percebemos as possibilidades formativas que o mesmo fornece, pois oportuniza aos futuros profissionais (no caso específico) da educação a observação, a pesquisa, a análise, a descrição, a apresentação de resultados.

Ao estabelecer o encontro com as instituições, os estagiários terão contato com um contexto totalmente diferente do âmbito acadêmico, onde vinham desenvolvendo sua formação. Perceberão questões relativas à infraestrutura física, de materiais, de relações amistosas e difíceis. Nas instituições, o encontro com profissionais mais experientes, possibilita o conhecimento de culturas diversas e adversas, de modos de trabalhar, permite conhecer os profissionais de ‘carne e osso’, que tem ideias, expectativas, que por vezes, encontram-se desiludidos com a profissão.

O estágio permite, ao estagiário, o encontro com alunos. Nele, terão que lidar com tensões e conflitos gerados a partir das relações interpessoais mantidas. Muitas vezes, será preciso recorrer aos fundamentos teóricos estudados, às trocas de experiências com os outros colegas estagiários e/ou professores. Portanto, é o momento de confrontar o que foi aprendido durante as aulas, com as experiências que estão vivendo.

Diante de todos esses encontros promovidos pelo estágio, concordamos com Zabalza (2014) quando ele afirma que o encontro mais importante é o consigo mesmo. Em seu processo formativo inicial, o estágio é, para muitos, o primeiro contato prático com a profissão. E esse momento, representa (em muitos casos) o que chamamos de ‘divisor de

águas’. Nele, os aspectos emocionais, gostos, preferências, empatias, antipatias, saberes, conhecimentos, aprendizagens são checados, possibilitam a tomada de decisão com relação à profissão docente.

Os eixos metodológicos propostos no Regulamento do Estágio, possibilitam esse ‘encontro’, definido por Zabalza (2014). No curso de Pedagogia, a partir da implantação do atual currículo, o Estágio Supervisionado passou a ser realizado em três períodos do curso:

- Estágio Supervisionado I – realizado pelos alunos do quinto (5º) período do curso, nos espaços escolares em que se realizem um trabalho pedagógico com a Educação Infantil;
- Estágio Supervisionado II – realizado pelos alunos do sexto (6º) período do curso, nos espaços escolares em que se realizem um trabalho pedagógico com os Anos Iniciais;
- Estágio III – realizado pelos alunos do sétimo (7º) período do curso. Nesse estágio, o aluno pode optar por continuar o processo de estudo e interação pedagógica em uma das escolas que realizou o estágio I ou II, ou se inserir em outro espaço de atuação do pedagogo como: DIREC, GEED, APAE, FUNDAC, Projetos de Extensão que desenvolvam ações sócio educativas, ONG, e outros espaços a serem definidos pela Faculdade de Educação, os denominados espaços não escolares.

Seus componentes integradores, além dos alunos, são: o Coordenador, o Supervisor Acadêmico e o Supervisor do campo. Vejamos no quadro 5, de forma sintética, as atribuições de cada um:

Quadro 5: Componentes integradores do Estágio Supervisionado e suas atribuições

<b>Coordenador do Estágio</b>	<b>Supervisor Acadêmico do Estágio</b>	<b>Supervisor do Campo de Estágio</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor do quadro efetivo, escolhido pelos supervisores acadêmicos, em plenária para exercer a função por dois semestres, podendo ser reconduzido por igual período, mediante decisão da plenária;</li> <li>• É atribuída a carga horária de 10 (dez) horas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor do quadro efetivo do Departamento de Educação responsável pelo acompanhamento didático-pedagógico do aluno do curso de Pedagogia, a quem compete esclarecer sobre o significado e os objetivos do estágio orientando sua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É um profissional da área objeto de formação, lotado na instituição de realização do estágio, responsável naquele local pelo acompanhamento do aluno durante o desenvolvimento dessa atividade.</li> </ul>

<p>semanais para desenvolver as atividades inerentes à função.</p>	<p>proposta de execução;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Só poderá assumir 01 (uma) turma de estágio por semestre, exceto quando autorizado pela plenária departamental, para desenvolver as atividades inerentes à sua função;</li> <li>• As turmas de estágio deverão ser formadas por no mínimo 10 (dez) e no máximo 12 (doze) alunos;</li> <li>• O supervisor acadêmico de estágio terá uma carga horária referente a 12 (doze) horas semanais para exercer suas atividades.</li> </ul>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, baseado no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, item 5.6, que trata do Regulamento do Curso de Pedagogia.

De acordo com o Projeto Pedagógico, o professor de Estágio deverá fazer o acompanhamento de seus alunos no campo de estágio, pelo menos, duas (2) vezes. Os alunos estagiários são avaliados pelo professor do estágio que os acompanhou e também pelo profissional que fez o acompanhamento no campo de estágio. A avaliação é feita por meio de instrumentos como artigo, relatório, entre outros a serem definidos pelos professores juntamente com o coordenador. É importante destacar que os espaços escolares e não escolares são campos de estágio.

O Estágio Supervisionado II, que é o nosso objeto de estudo, é realizado no sexto (6º) período do curso. O quadro nº 6 apresenta sua estruturação:

Quadro 6: Estruturação do Estágio Supervisionado II

ESTRUTURAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	
A) ORGANIZAÇÃO	
Nº de alunos por professor/orientador	Até 10
Local de realização	Espaços escolares onde se realizam trabalho com os anos iniciais
Carga horária total	165
	Orientações/discussões teórico-metodológicas- 45h
	Observação direta na sala de aula – 20h
	Regência de classe - 56 h, sendo no mínimo 40 h de trabalho na sala de aula, diretamente com os alunos, e 16 h que podem ser operacionalizadas com outros atores da escola e comunidade.
	Registro e sistematização da experiência -20h
Avaliação e apresentação na escola campo de estágio, do plano de trabalho desenvolvido - 4h.	
B) OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver um olhar sensível e interpretativo para as questões da realidade educacional escolar;</li> <li>• Conhecer e identificar, junto com os profissionais da escola, situações-problema relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem direcionando para questões específicas de conhecimento;</li> <li>• Estudar situações-problema, com base em referenciais teóricos (aportes teóricos, proposta pedagógica da escola, proposta curricular da escola), que contribuam com o exercício da práxis pedagógica;</li> <li>• Planejar e executar ações de intervenção em parceria com a equipe pedagógica da escola campo de estágio (aluno estagiário, professor supervisor de estágio e equipe pedagógica da escola) podendo se dá de diferentes formas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Minicursos para professores e ou alunos;</li> <li>- Aulas para todos os alunos da turma ou parte deles;</li> </ul> </li> </ul>	

- Ações interventivas no recreio;
- Ações socioeducativas com pais e ou comunidade;
- Projetos de leitura na biblioteca, sala de leitura, salas verdes, laboratórios, etc.
- Sistematizar a experiência, apresentar e avaliar na escola campo de estágio.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

A partir de sua estruturação, podemos concluir que o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia está bem fundamentado teoricamente. Sua estrutura curricular possibilita o desenvolvimento de uma vivência voltada para a reflexão sobre a prática, por meio de atividades que devem ser desenvolvidas com pesquisa e que promovem a construção e a mobilização de saberes necessários ao exercício profissional docente.

No próximo capítulo, trazemos uma análise do Estágio Supervisionado II a partir dos depoimentos fornecidos por duas alunas do curso de Pedagogia, que, no momento da entrevista, estavam cursando o sexto período e tinham realizado o Estágio II.

Nossa pesquisa procura responder ao seguinte questionamento: **o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN tem se constituído como um dos espaços de mobilização de saberes no processo de formação profissional docente?**

Ao ‘ouvirmos’ as alunas estagiárias, temos a possibilidade de identificar se saberes são mobilizados durante a vivência formativa do Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, se ele está efetivamente promovendo práticas de reflexão, de pesquisa, de construção de conhecimentos, contribuindo, assim, para a formação profissional docente.

## **5 SABERES MOBILIZADOS DURANTE A VIVÊNCIA FORMATIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE NOS DIZEM OS ALUNOS ESTAGIÁRIOS**

Nesse capítulo, apresentamos a parte empírica da pesquisa. Inicialmente, retomamos o questionamento que conduziu nossos estudos: **o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN tem se constituído como um dos espaços de mobilização de saberes no processo de formação profissional docente?**

As reflexões aqui construídas são baseadas na análise das entrevistas realizadas com duas alunas do sexto período do curso de Pedagogia, que se dispuseram a participar dessa pesquisa. Elas são regularmente matriculadas e não têm experiência com a docência. A análise das entrevistas foi feita, considerando alguns elementos integrantes da Análise de Conteúdo, cujo aporte teórico é Bardin (2011), que consiste numa técnica de análise das comunicações, e auxilia na compreensão daquilo que está implícito, nos depoimentos dados durante as entrevistas.

As questões da entrevista foram elaboradas a partir das três categorias que nortearam nossa pesquisa: formação inicial, estágio supervisionado e saberes docentes. Com base nos depoimentos fornecidos, emergiram as categorias empíricas que conduziram a análise do conteúdo.

Reiteramos que o processo de análise das entrevistas foi realizado a partir de alguns elementos integrantes da Análise do Conteúdo. Após a realização das entrevistas, procedemos a transcrição, na íntegra, de cada uma. Em seguida, iniciamos a pré-análise, por meio da leitura flutuante: várias audições e leituras para constituir o *corpus* de categorias empíricas que fornecessem elementos necessários à resposta do questionamento condutor de nossa pesquisa.

Demos continuidade à exploração do material, fazendo recortes dos textos transcritos, buscando isolar elementos comuns que pudessem ser reagrupados, para denominarmos as subcategorias (ou categorias empíricas).

Em seguida, procedemos à interpretação das informações, fazendo inicialmente sua categorização em quadros e, posteriormente, trabalhando com as significações dos elementos, a partir das falas das colaboradoras e do aporte teórico utilizado durante nosso estudo.

## 5.1 Sobre a formação inicial

O processo de formação inicial do professor contribui para a tomada de decisões necessárias à constituição do profissional docente. Ele deve ser respaldado por uma sólida fundamentação científica, cultural, contextual, psicopedagógica, para que o futuro professor tenha condições de compreender a complexidade que envolve o sistema educativo e, assim, poder atuar de modo reflexivo, investigativo, assumindo o papel de pesquisador.

De acordo com Imbernón (2011, p. 63):

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo.

A preparação para o exercício da docência é abrangente e complexo. Envolve várias áreas do conhecimento humano e está condicionada às transformações que ocorrem nos âmbitos político, econômico, cultural. A profissão de professor tem sua história marcada pela desvalorização, má remuneração e quem faz opção por ela, deve ser consciente dessas questões.

Assim, na análise das informações fornecidas pelas colaboradoras sobre a importância da formação inicial no seu processo formativo, buscamos conhecer o que teria motivado a escolha pelo curso de Pedagogia. Vejamos o quadro 7:

Quadro 7: Categorização: formação inicial

Categoria	Subcategorias ou categorias empíricas	Unidade de registro <sup>18</sup>	Unidades de contexto <sup>19</sup>	
			Entrevistada 1 (E1) – estágio feito no 2º ano	Entrevistada 2 (E2) – estágio feito no 4º ano
Formação Inicial	Elementos que motivaram a escolha do curso de Pedagogia	Influência familiar	“[...] foi uma influência da minha irmã porque minha irmã né faz pedagogia. [...] mas não era o que eu queria de cara. [...] Não! Eu não queria ser professora. Mas eu me identifiquei bastante com o curso, com a profissão, gostei [...]. Já me defini: eu quero ir para sala de aula”!	“[...] Uma prima minha disse que era um curso muito bom, só que não era minha primeira opção de curso porque tenho paixão por Educação Física, mas eu resolvi escolher porque ela disse que era muito bom, que eu não ia me arrepender. Realmente eu não me arrependi”
		Possibilidades de emprego	-----	“[...] porque é um curso que tem área de emprego né, tem muitas vagas disponíveis;
		Gostar de trabalhar com crianças	-----	“[...] por que trabalha com criança... eu gosto muito desse público”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

As escolhas que fazemos estão, geralmente, relacionadas à nossa história de vida, à nossa personalidade, ao meio social e cultural no qual convivemos. Escolher uma profissão não é tarefa fácil. Implica lidar com questões pessoais, como os desejos, as predisposições e, ainda, com a pressão da família, dos amigos e da sociedade. Essa escolha precisa ser feita, geralmente, quando ainda se é muito jovem, num período de transição, de modificações na

<sup>18</sup> “É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. (BARDIN, 2011, p.134).

<sup>19</sup> “[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores à da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”. (BARDIN, 2011, p. 137).

personalidade, num processo de autoconhecimento, de mudanças hormonais, corporais, e nas relações familiares. Fatores como a remuneração, qualidade de vida, status social, realização pessoal, também devem ser considerados na escolha da profissão. Afinal, ela vai impactar diretamente o futuro.

No caso das colaboradoras dessa pesquisa, ambas afirmaram que a decisão inicial para cursar a graduação em Pedagogia foi guiada, basicamente, pela influência de um familiar que já cursava. Para elas, ser professora não era a profissão que fazia parte dos planos para o futuro. Mas, essa influência e os caminhos percorridos até o sexto período do curso, proporcionaram condições para que elas construíssem uma identificação com a docência, de modo que não demonstram arrependimento. O processo formativo inicial despertou o desejo de ser professora e, hoje, estão convictas de que querem exercer a docência.

Destacamos, ainda, que a opção de E2 para cursar Pedagogia foi influenciada, também, pelas possibilidades de trabalho, uma vez que o campo de atuação do pedagogo não se limita à sala de aula. Seu trabalho pode ser realizado em espaços escolares e não escolares (por exemplo, em hospitais e empresas). Assim, para ela, é um curso que proporciona boas perspectivas de ingresso no mercado de trabalho.

Além disso, E2 define ainda que, o fato de gostar de crianças, também a motivou para escolha do curso. Esse critério é importante, pois o trabalho do pedagogo, geralmente, é desenvolvido com esse público.

O currículo do curso de Pedagogia da UERN oportuniza, desde o segundo período, a relação entre a teoria e a prática, com a realização das Práticas Pedagógicas Programadas – PPP's<sup>20</sup>, que acontecem em três períodos letivos: no segundo, no terceiro e no quarto. Durante a sua realização, os alunos acompanham as práticas de profissionais nas seguintes funções: a) Docência em espaços escolares e não escolares; b) Coordenação pedagógica escolar; c) Direção escolar; d) Gestão de processos educativos em espaços escolares e não escolares.

As PPP's proporcionam aos alunos do curso de Pedagogia a vivência formativa a partir da práxis, ou seja, da relação teoria e prática, de modo reflexivo. E essa vivência é continuada nos três períodos seguintes, com a realização dos Estágios Supervisionados. Não é somente no final do curso que o aluno entra em contato com a realidade da escola.

---

<sup>20</sup> As Práticas Pedagógicas Programadas (PPP's) I, II e III estão orientadas a favorecer espaços para a pesquisa e a aprendizagem prática dos pedagogos em formação desde o primeiro ano do Curso. Busca-se proporcionar elementos concretos para a reflexão sobre o fenômeno educacional na sua complexidade, ou seja, parte-se do princípio de que o conhecimento específico da área educacional não pode prescindir das dimensões práticas, básicas para a articulação interdisciplinar advindas das variadas teorias do social, do conhecimento e do ser cognoscente. (UERN, 2012, p. 46).

Dessa forma, o aluno logo no início do curso tem a possibilidade de refletir sobre a profissão docente, suas dificuldades, possibilidades; e, dessa reflexão, começa (ou não) a se constituir o profissional da educação.

É necessário considerar que “[...] O aluno, quando chega ao processo de formação inicial, leva não somente seus conhecimentos prévios sobre a prática docente, como também uma epistemologia, da qual irá utilizar-se para construir seus conhecimentos sobre a sua profissão [...]” (UERN, 2012, p. 24).

As vivências como aluno que foi até ali antes de iniciar o curso de formação de professores, fornecem conceitos pré-formados do que é ser um bom professor ou não, do que é uma boa aula ou não, de como aprendeu ou não. No processo de formação inicial, esses conhecimentos prévios passam por construções e reconstruções, que são essenciais para a sua constituição profissional.

A iniciação ao ensino, como dissemos, é o período de tempo que abrange os primeiros anos, nos quais os professores deverão realizar a transição de estudantes para professores. As pesquisas têm demonstrado que é um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal (GARCIA, 1998, p. 09).

Portanto, de acordo com o que foi externado pelas entrevistadas, percebemos o quanto o processo de formação inicial, proporcionado pelo curso de Pedagogia da UERN, tem sido significativo, pois possibilita a tomada de decisões, despertando-as para a profissão docente.

## 5.2. Sobre o Estágio Supervisionado II

O Estágio Supervisionado é um momento relevante no processo formativo do professor. Durante a formação inicial, ele assume um significado maior, pois dependendo do currículo do curso ao qual o aluno está vinculado, sua vivência é o primeiro contato que ele tem com a prática.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de pedagogia da UERN, o objetivo do Estágio é “[...] contribuir para a formação de um profissional reflexivo, pesquisador, comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais evidenciadas nos espaços escolares e não escolar, locus de ação profissional do futuro licenciado” (UERN, 2012, p.60). Assim, o estágio não seria mais o momento de aplicação prática da teoria aprendida durante a formação.

Vejamos o que nos dizem as entrevistadas a respeito do Estágio Supervisionado II. Procedemos a análise dessa categoria, que está demonstrada no quadro 8:

Quadro 8: Categorização: Estágio Supervisionado II

Categoria	Subcategorias ou categorias empíricas	Unidade de registro	Unidades de contexto	
			Entrevistada 1 (E1) – estágio feito no 2º ano	Entrevistada 2 (E2) – estágio feito no 4º ano
Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado II	Docência	[...] Quando eu fui para o estágio II, que foi no fundamental, aí eu me vi como professora sabe? Já foi assim uma experiência que eu acho que para mim foi única, [...]. No estágio I não, não consegui assim, me identificar sabe, achei muito... sei lá, muito mãe. Muito de cuidar.	[...] com esse estágio eu me vi como professora; e eu quero seguir essa profissão realmente. Ele me ajudou, eu tinha dúvidas se queria realmente seguir isso da docência, essa carreira. E ele me ajudou a tirar essa dúvida.
		Atividade teórica instrumentalizadora da práxis	[...] foi a partir daí que eu me vi professora né, foi uma ação-reflexão-ação... foi a partir de uma ação que eu comecei a refletir.	[...] Eu acho que ele prepara a gente. O estágio é a teoria com a prática. Nos ajuda a relacionar, porque vemos muitas teorias na sala de aula e vamos para as escolas exercer elas. [...]  [...] Em Matemática eu trabalhei usando jogos. [...]

				<p>[...] em História eu trabalhei o conteúdo da África, os continentes. Como não tinha levado nada lúdico, concreto, fiz somente a explicação lendo no livro. Foi horrível, eles realmente não se interessaram. [...] naquele momento da aula de História eu fiquei pensando: meu Deus... se eu tivesse feito de outra forma talvez teria dado certo. Eu fiquei refletindo sobre a minha prática.</p>
		Planejamento	<p>[...] os planos eram feitos com base no livro didático. A professora orientou sobre os pontos a serem seguidos. [...]</p> <p>[...] Tive que replanejar minhas estratégias, sempre que planejava atividades lúdicas, com jogos, porque lá eles estão acostumados com a rotina.</p>	<p>[...] A professora indicava o conteúdo que estava trabalhando no livro didático. Eu dava sequência ao conteúdo que ela estava trabalhando. [...]</p>

		<p>Relação entre a professora colaboradora<sup>21</sup> e a aluna estagiária</p>	<p>[...] eu diria que a professora, assim ela é bem tradicional né porque ela não passa a brincadeira, essas coisas lúdicas para eles. [...]. Ela me auxiliou bastante e só que assim nessas questões lúdicas, ela queria que eu aplicasse a prática dela. Quando eu ia fazer alguma coisa diferente, ela dizia: não dá certo não, mulher! Aí foi mais assim essa falta de apoio que eu senti. [...]. E o que eu acho que dificultou mais, é porque não tinha o apoio da professora. Quando eu levava algo que envolvia a brincadeira, a ludicidade, ela dizia: mulher isso não presta não, pra passar pra esses meninos. Eles ficam só nesses gritos! Aí ela me desanimava logo.</p>	<p>[...] A professora colaboradora desde o início sempre se mostrou interessada em ajudar no que eu precisasse, me passava as atividades, conversávamos muito sobre o que daria certo ou não. Ela me disponibilizou os livros para que eu pudesse estudar para dar aulas. Nos comunicávamos bastante. [...] Eu entregava meus planos com antecedência para que ela pudesse acompanhar as aulas e ela me apoiava em todas as atividades que eu realizava.</p>
--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos depoimentos das entrevistadas.

<sup>21</sup> Professora titular da sala de aula onde está acontecendo o estágio

A importância atribuída ao estágio pode ser ratificada por meio das afirmações feitas pelas entrevistadas. No contexto do estágio II especificamente vislumbramos o seu potencial formativo, pois a partir do momento em que elas se deparam com a dinâmica da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebem a necessidade de planejar e replanejar suas ações.

O Projeto Pedagógico do curso estabelece, ainda, que o Estágio II “[...] consiste no desenvolvimento de práticas pedagógicas – execução de projetos - que propiciem situações e experiências práticas que aprimorem a formação e atuação profissional, preferencialmente vinculado à sala de aula [...]” (UERN, 2012. p. 64).

Nos relatos de E1 e E2, o Estágio II proporcionou o exercício da docência, pois ao assumir a regência da sala de aula, elas afirmam que se ‘sentiram’ professoras. No período letivo anterior, a vivência do Estágio I (realizado na Educação Infantil) não havia despertado este ‘sentimento’, pois a ação de ‘cuidar’ esteve em destaque.

Os depoimentos também nos faz refletir sobre o estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis. Essa concepção de estágio, remete-nos à importância de estabelecer relação entre a teoria e a prática no processo de formação inicial docente. Para isso, Pimenta (2012, p. 47) destaca que:

[...] tendo por base a concepção de professor (ou do futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas.

Ou seja, o estágio vai além da instrumentalização técnica do futuro professor. Ele é momento formativo, ancorado na pesquisa e na reflexão. Nesse sentido, evidenciamos E2, quando ela reflete sobre a aula que poderia ser diferente, caso tivesse utilizado atividades lúdicas. Naquele momento do estágio, ela pensou sobre ‘como’ tinha feito e ‘como’ poderia ter feito, ou seja, vivenciou situações que a fez repensar seu planejamento: seus objetivos, sua metodologia, seu modo de avaliar.

O processo de reflexão sobre a prática também é percebido a partir do depoimento de E1, quando ela faz referência à proposta de trabalhar com atividades lúdicas. Ao tentar desenvolver os conteúdos planejados, utilizando jogos e brincadeiras, ela sentiu resistência dos alunos e da professora da sala. Com isso, foi necessário um replanejamento, ou seja, rever as estratégias a serem utilizadas. Segundo a estagiária, os alunos estavam ‘acostumados’ com a prática da professora e foi preciso que ela (E1) se adequasse.

Chamou muito minha atenção o domínio de sala que ela tinha bastante. Mas considero que esse domínio é fruto de uma prática autoritária que ela tinha na sala de aula. Como eu disse anteriormente, as aulas eram muito tradicionais. E o controle era mantido muitas vezes porque os alunos demonstravam medo da professora. Então o domínio era fruto de uma autoridade que ela exercia. E1

[...] Eles estão acostumado com a rotina. E1

[...] ela queria que eu aplicasse a prática dela. E1

Aqui destacamos a importância do planejamento, que é elemento primordial em todos os âmbitos de nossa vida e no exercício da docência, torna-se imprescindível. De acordo com Libâneo (2013, p.245):

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face aos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

O planejamento é um instrumento vivo, dinâmico, flexível, fonte de pesquisa e de reflexão. A partir do momento em que se percebe que objetivos não foram alcançados, é necessário replanejar.

Com relação ao planejamento, a seleção dos conteúdos foi feita mediante orientação da professora. As estagiárias seguiam o livro didático, dando continuidade ao que era trabalhado. Considerando este aspecto, indagamos: havia espaço para a pesquisa e reflexão? As estagiárias tinham a oportunidade de planejar atividades interventivas, a partir de situações observadas? Essa prática contribuía para o processo de formação profissional docente?

Vimos, ao longo de nossas discussões, que o processo de profissionalização docente requer uma formação voltada para a pesquisa e para a reflexão na e sobre a ação. De acordo com Medeiros (2009, p. 48):

Na esfera do discurso pedagógico, no âmbito da universidade, enfatiza-se a profissionalização do ensino como uma referência para se formar o professor profissional, competente, inovador, com visão crítica sobre seu trabalho, sua profissão, capaz de transformar seus alunos em cidadãos criativos e socialmente integrados, aspecto que focaliza a necessidade de maior aprofundamento sobre o papel das agências formadoras e das instituições gestora de política.

Assim, no processo de elaboração do plano de aula diário de E1 e E2, a pesquisa e a reflexão não foram potencializadas. Mesmo que elas tenham percebido a necessidade de algumas estratégias interventivas, após o diagnóstico feito durante o período de observação, a seleção de conteúdos não foi feita a partir desse critério.

Com relação às estratégias definidas no planejamento, as estagiárias propuseram o trabalho com atividades lúdicas. Essa proposta surgiu a partir das orientações das professoras formadoras, durante as aulas de Estágio na academia.

O termo ludicidade vem de lúdico, que tem sua origem no latim *ludos* e nos remete a brincadeiras, jogos e divertimento. Para Fontana (1997, p. 139):

Vista de perto, com enfoque na criança que brinca, a brincadeira na escola se revela muito mais complexa, múltipla e contraditória do que leva em conta o princípio didático-pedagógico que associa o brincar e o aprender. Brincar é sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser.

A brincadeira em casa não é a mesma da escola, pois o cotidiano escolar exige seu desenvolvimento de modo intencional, condicionado pelos objetivos didáticos definidos e voltados para a aprendizagem. Mesmo assim, ao usar os brinquedos, os jogos, as brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem, o professor promove interação, agrupamentos, cooperação, relacionamento, enfim, vai além da atividade em si mesma.

Portanto, a ludicidade favorece o ensinar e o aprender. Isto já é comprovado. Entretanto, ela demanda pesquisa, preparação de materiais, ações ativas que envolvam todos os alunos, fazendo-os estabelecer relações dinâmicas entre seus pares, gerando movimento. E quando uma rotina contrária já está instalada, jogar, brincar, movimentar-se, pode gerar resistência, não só por parte da professora, mas também dos alunos.

E isso foi vivido por E1. Em seu depoimento, percebemos que as atividades lúdicas, que tentou desenvolver, não foram bem aceitas pelos alunos nem pela professora. Quando ela relata a falta de ‘apoio’ da professora colaboradora, no desenvolvimento de atividades lúdicas para trabalhar os conteúdos determinados no livro didático, várias questões podem ser levantadas. Por exemplo: como seus alunos, crianças do segundo ano, que têm em média sete anos de idade, estão aprendendo? A prática tradicional e autoritária da professora (como foi definida por E1), produzia um domínio sobre a turma que chamou a atenção da estagiária.

Ainda considerando o desenvolvimento das atividades lúdicas, E2 teve uma experiência diferenciada, pois seu relato destaca o total apoio da professora e isso refletiu, também, na aceitação por parte dos alunos.

O professor colaborador ou Supervisor do Campo de Estágio é responsável pelo acompanhamento do aluno durante o desenvolvimento dessa atividade. Assim, ele deve acompanhar o estagiário durante todo o período de desenvolvimento do estágio.

A relação entre o professor colaborador (ou Supervisor do Campo de Estágio) e o estagiário, necessita ser de cumplicidade. Entretanto, Zabalza (2014) chama atenção para a importância da supervisão do estágio, afirmando que essa relação não deve se limitar a uma experiência gratificante, com pouco impacto na formação do aluno estagiário.

[...] por meio dela se ajustam os propósitos formativos do estágio, se controlam os possíveis desvios do sentido geral do plano de práticas, se potencializa a sinergia entre os diversos envolvidos, especialmente entre coordenadores e estagiários, e se orienta a cada estudante em particular sobre como está enfrentando e vivenciando a experiência (ZABALZA, 2014, p. 221).

E, o Supervisor do Campo de Estágio, precisa ter total consciência de sua importância no processo formativo do futuro professor. Ele precisa ‘abraçar’ o aluno estagiário, oferecendo oportunidades para que o futuro professor se construa profissionalmente, permitindo-lhe o contato com a realidade da escola, da sala de aula, do processo de ensino e aprendizagem, com as necessidades de replanejar. Não é o momento de ‘fazer de conta’, mas, sim, de trazer o estagiário para o mundo real da profissão docente.

Assim, Pimenta (2012, p. 114) afirma que:

As atividades de supervisão que acontecem no estágio requerem aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários.

Com a troca de experiência e de saberes, há um crescimento mútuo. O estagiário precisa ser bem acolhido e respeitado, por todos que integram a escola e, especialmente, pela professora colaboradora, que, com a sua experiência, pode contribuir significativamente na formação profissional do futuro professor.

No depoimento de E1, percebemos uma relação amistosa entre ela e a professora. Entretanto, isso nos leva a refletir se, de fato, houve contribuições significativas, pois, de certa forma, a professora colaboradora não apoiava as propostas de atividades lúdicas levadas pela estagiária. Entendemos que, a partir do momento em que isso acontece, há um bloqueio, uma quebra no processo da aprendizagem da profissão docente.

Já o relacionamento entre E2 e a professora colaboradora sugere que ultrapassava a cordialidade, pois havia troca de aprendizagens, apoio para o desenvolvimento das atividades propostas, inclusive aquelas que envolviam a ludicidade, os jogos e as brincadeiras.

### 5.3. Sobre os saberes docentes

Sabemos que o exercício da docência exige o domínio de saberes. Gauthier [*et al.*] (1998), Tardif (2014) e Pimenta (1999) definiram saberes que são necessários para ser professor, (ver quadro nº 04), a partir dos quais passamos a analisar os depoimentos das estagiárias colaboradoras, procurando responder a nossa questão: **o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN tem se constituído como um dos espaços de mobilização de saberes no processo de formação profissional docente?**

Antes de procedermos à análise, retomamos um pouco as discussões sobre os saberes definidos pelos autores supracitados.

Tardif (2014, p. 36) define saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Gauthier et al. (1998, p. 28) concebem “o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Assim ele define os seguintes saberes: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, das experiências e da ação pedagógica.

Pimenta (1999) define três saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

É no momento do estágio supervisionado que muitos dos alunos estagiários estarão colocando em prática pela primeira vez o exercício da docência, que requer a construção, reconstrução e mobilização de saberes. Vejamos, no quadro 09, as proposições que E1 e E2 nos forneceram sobre os saberes docentes:

Quadro 09: Categorização: Saberes docente

Categoria	Subcategorias	Unidade de registro ou categorias empíricas	Unidades de contexto	
			Entrevistada 1 (E1) – estágio feito no 2º ano	Entrevistada 2 (E2) – estágio feito no 4º ano
			[...] Tem os saberes das disciplinas né, os disciplinares.	Ter uma boa didática né, planejar suas aulas, [...] É

Saberes docentes	Saberes necessários à docência	Definições	<p>Têm da experiência, porque aqui no curso a gente vê a teoria e lá, na prática, o que a gente aprende com as disciplinas vai ter a experiência [...]. Eu considero bastante importante esse saber da experiência [...], é a que eu construo em sala de aula, na prática mesmo.</p>	<p>saber ouvir os alunos, não ser o centro das atenções, [...] e eles devem ser reflexivos, pensar na sua didática, deixar os alunos participarem. O plano é fundamental. O professor não deve chegar lá na sala de qualquer forma. Ele precisa saber transmitir o conhecimento. A forma como ele vai ensinar, a sua metodologia é muito importante. E aí eu acho que trabalhar o conteúdo de forma lúdica, ajuda na compreensão dos conteúdos.</p>
		Mobilização de saberes	<p>[...] Destaco a questão da interação com os alunos, a importância de não só transmitir o conhecimento, mas buscar interagir com eles. [...] Teve uma aula de matemática, sobre gráficos e tabelas que eu achei que não ia ter domínio, porque eu não sei</p>	<p>[...] A que não deu muito certo foi a de História. Realmente não deu certo. Eles não quiseram nem saber o que eu estava falando lá. As de Matemática sempre davam certo, porque eu levava um jogo, um recurso didático para acompanhar. Explicava o</p>

		<p>muito matemática e esse assunto eu não sabia. Mas eu estudei e me surpreendi, pois todos participaram e no momento dos exercícios, os alunos responderam, mostrando que tinham aprendido o conteúdo. E eu ficava achando que não estava ensinando bem.</p> <p>[...] Aí toda vez que eu ia passar alguma atividade lúdica não dava certo porque eles estavam acostumados com aquilo (rotina). Aí faziam zuada (barulho) sabe... não ficavam quietos. Eles não eram acostumados e acabava não dando certo. Aí passava um momento e eu encerrava porque não tinha êxito. É porque não fluía sabe, não tinha como. Eu até tentava conversar com eles, mas não dava certo.</p>	<p>assunto no quadro e depois ia para o lúdico, que era o jogo e realmente obtinha muito sucesso com as aulas de Matemática e Português. Agora história, religião não dava certo.</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatos das entrevistas.

E1 faz referência aos saberes disciplinares e experienciais, utilizando os termos definidos por Tardif (2014), Gauthier (1998) e Pimenta (1999). Os saberes disciplinares são os que se referem às disciplinas, que se integram à prática dos professores, de acordo com a área formativa. O curso de Pedagogia, por formar profissionais para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, denominados professores polivalentes<sup>22</sup>, em seu currículo oferece, além de outras, as seguintes disciplinas de especialização: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciência e Ensino das Artes. Elas integram o Núcleo Básico e:

[...] compreendem conhecimentos específicos à formação do pedagogo e passíveis de mudanças mediante o(s) campo(s) de atuação profissional estabelecido(s) numa determinada época histórica ou programa formativo. Nesse projeto, centra-se na atuação do Ensino e na atuação da Gestão de Processos Educativos (UERN, 2012, p.38).

Nesse sentido, E1 destaca o trabalho com a disciplina de Matemática, na qual desenvolveu conteúdos referentes a gráficos e tabelas. Para ela não foi fácil, pois tinha muitas dificuldades com a disciplina e com o conteúdo trabalhado, o que exigiu estudo e aprofundamento para poder se apropriar dos conhecimentos que não dominava. Ela destaca, inclusive, a satisfação que sentiu quando percebeu que os alunos haviam entendido o conteúdo trabalhado.

E2 também se refere aos saberes disciplinares, quando aponta o trabalho com as disciplinas de Matemática e de História. Na disciplina de Matemática ela trabalhou com o conteúdo das quatro operações e destaca que tinha muitas limitações com o mesmo, o que exigiu muito estudo. Ressalta também, que desenvolvia o conteúdo teórico e sempre concluía com uma atividade lúdica (jogos), e isso contribuiu muito para a participação e a aprendizagem, não só dos alunos, mas também dela própria.

E2 menciona o trabalho com a disciplina de História, destacando que é a sua preferida. Ao desenvolver o conteúdo planejado, ela não utilizou atividades lúdicas, limitando-se ao uso do livro didático e, isso, não favoreceu a participação, o envolvimento dos alunos, nem a aprendizagem.

Os saberes experienciais são também mencionados por E1. Recorremos a Tardif (2014) para defini-los como aqueles que nascem do trabalho diário desenvolvido na sala de aula, na escola. Gauthier et al. (1998, p. 32) reiteram que “a experiência e o hábito estão intimamente relacionados”. Pimenta (1999) aborda os saberes experienciais, considerando a experiência trazida pelos futuros professores de sua vivência como alunos que foram até antes de iniciarem a formação para se tornar professor.

---

<sup>22</sup> Professor polivalente é aquele que trabalha com várias disciplinas.

Da forma como E1 aborda os saberes da experiência, sua concepção vai ao encontro dos postulados de Tardif (2014) e Gauthier et al. (1998). Assim, ela compreende que o Estágio é um momento de adquirir experiência. O conteúdo de sua entrevista nos leva a inferir que a experiência da professora colaboradora contribuía para a manutenção da rotina e do domínio da sala de aula, mesmo utilizando de uma prática, definida por E1, como tradicional e autoritária.

O saber das Ciências da Educação, definido por Gauthier et al. (1998) e por Tardif (2014), que também o denomina de saberes da formação profissional e da ideologia pedagógica, refere-se aos saberes que são construídos durante a formação. “É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira” (GAUTHIER et al., 1998, p. 31).

Os saberes das Ciências da Educação são mencionados no depoimento de E2 quando ela se refere às Práticas Pedagógicas Programadas – PPP’s.

[...] Ter uma boa didática né, planejar suas aulas, porque o que a gente via muito nessas PPP antes de estágio é que os professores chegavam sem o plano de aula e eu não sei como eles conseguiram dar essa aula, porque eu sinceramente, se não tivesse os planos de aula em muitos momentos da aula eu ficava perdida e tinha que ir lá olhar. Imagine se não tivesse o plano né?  
E2.

O saber das Ciências da Educação também é destacado na fala de E2 quando ela se refere à disciplina de Profissão Docente<sup>23</sup>:

[...] a disciplina de Profissão Docente (mas agora não me lembro mais do nome do teórico), que afirmava que sempre precisamos refletir sobre a prática e naquele momento da aula de História eu fiquei pensando: meu Deus... se eu tivesse feito de outra forma talvez teria dado certo. E2

A mesma entrevistada se refere à disciplina de Ensino da Matemática<sup>24</sup>.

Eu trabalhei usando jogos. Um deles foi o Lince, que nós aprendemos na disciplina de Ensino de Matemática e eu levei pra o estágio. E2

Destacamos que, as disciplinas de Estágio Supervisionado II e a de Ensino da Matemática acontecem no mesmo período do curso, e isso, pode favorecer o desenvolvimento de atividades relacionadas, ou seja, interdisciplinares.

---

<sup>23</sup> A disciplina Profissão Docente é integrante do Núcleo de Estudos Básicos. Ela é ofertada no terceiro período do curso de Pedagogia, com uma carga horária de 60h. Não tem pré-requisito.

<sup>24</sup> A disciplina Ensino da Matemática é ofertada no sexto período do curso de Pedagogia e tem como pré-requisito a disciplina de Didática. Sua carga horária é de 60h

Os saberes curriculares não foram definidos explicitamente nos depoimentos de E1 e E2, mas de modo implícito, podemos identificá-los. Inicialmente é importante salientar que estes saberes, de acordo com Tardif (2014), estão relacionados aos programas escolares, ou seja, aos objetivos, conteúdos, metodologia que são inerentes à prática do professor. Segundo Gauthier et al. (1998, p. 31) “O professor deve, evidentemente, “conhecer o programa”, que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos. É, de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar”.

Assim, E2 menciona que, para saber ensinar, ‘o professor precisa ter uma boa didática, planejar suas aulas’. Ter uma boa didática para ela está diretamente relacionado a saber planejar e operacionalizar o plano, considerando a participação ativa dos alunos, sem se colocar como o detentor do conhecimento, ou seja, ela destaca que o ‘como’ ensinar, a metodologia, é fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

As análises tecidas até aqui fornecem subsídios para que possamos refletir sobre a questão que norteia nosso estudo: **o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN tem se constituído como um dos espaços de mobilização de saberes no processo de formação profissional docente?**

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da nossa proposta investigativa de analisar se o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN tem se constituído como um dos espaços de mobilização de saberes para a formação profissional do professor, considerando depoimentos dos alunos estagiários, fizemos um estudo sobre formação inicial e saberes docentes. Na sequência, abordamos sobre o estágio supervisionado, com o objetivo de caracterizar e analisar o Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN.

Não temos a pretensão de apresentar nossas considerações como verdades absolutas, uma vez que se trata de uma proposta que envolve elementos subjetivos das relações interpessoais, componentes dos espaços formativos (universitário e escolar) e traz em si seu caráter inconcluso, permeado por fatores que influenciam e por eles são influenciados.

Entretanto, elas evidenciam alguns elementos apontados pelos depoimentos das alunas entrevistadas que corroboram para a reflexão sobre o estágio supervisionado como espaço de mobilização de saberes docente. Assim, vislumbramos a possibilidade de contribuir, de certa forma, para uma reflexão sobre o atual currículo do curso de Pedagogia e sobre a vivência formativa do Estágio Supervisionado II.

Alves (2011, p. 70) nos aponta que “[...] a função formadora da universidade não se concretiza de uma só vez: é um processo”. Dessa forma, não é possível separar as dimensões pessoal e profissional no percurso formativo e, muito menos, estabelecer a dissociação entre a teoria e a prática, especialmente na formação do profissional docente.

O curso de Pedagogia da UERN possui um currículo que proporciona a vivência formativa no espaço da profissão logo no segundo período, com as Práticas Pedagógicas Programadas – PPP’s<sup>25</sup>. Ao cursar a disciplina de Estágio II, no sexto período, o aluno já integralizou um percentual significativo das disciplinas teóricas e práticas, pois além das PPP’s, já cursou o Estágio I.

A partir das análises dos depoimentos das alunas entrevistadas, podemos concluir que o Estágio II é um dos espaços de mobilização de saberes. Entretanto, esta afirmação requer algumas reflexões.

Partimos, inicialmente, da seguinte proposição definida no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia: “O Estágio Supervisionado, nesta proposta formativa, é compreendido enquanto atividade teórica instrumentalizadora da práxis, não se limita a aplicação de técnicas

---

<sup>25</sup> Ver nota nº 20, p. 95.

aprendidas, de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica” (UERN, 2012, P. 60). Esse mesmo documento define ainda que o objetivo do estágio é contribuir para a formação do profissional reflexivo, pesquisador.

Analisamos a afirmação acima, a partir do planejamento elaborado e do plano executado pelas estagiárias durante o período de regência em sala de aula. Ambas afirmam que a seleção dos conteúdos a serem trabalhados se deu unicamente a partir do livro didático utilizado pela turma. Simplesmente, a professora indicava onde estava trabalhando, ou melhor, o conteúdo que estava desenvolvendo com os alunos e as estagiárias deveriam dar sequência.

Compreendemos que o livro didático é um recurso em potencial, que serve como guia orientador das decisões durante o processo educativo. Entretanto, a prática docente dispõe de um cabedal de estratégias e instrumentos que devem ser utilizados. Não se pode ficar preso a um único referencial metodológico. Consideramos que, dessa forma, provavelmente, a vivência do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da prática, ficou fragilizada, por não proporcionar momentos de reflexão, de pesquisa, para uma possível intervenção no processo de ensino e aprendizagem a partir das dificuldades encontradas.

Sabemos que a rotina da escola não pode ser totalmente modificada para atender às especificidades do estágio. Muito pelo contrário. Ela deve ser mantida, para que o estagiário sinta a realidade, viva intensamente da dinâmica escolar, com seus sabores e dissabores, para não criar uma imagem utópica da prática.

Entretanto, vislumbramos a possibilidade de um estreitamento nas relações entre a academia e as escolas, se o estágio for considerado um momento formativo para ambos, por meio do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, que possam emergir de situações-problema identificadas durante a observação feita pelo estagiário.

Analisamos, ainda, o caráter formativo do estágio, compreendido como atividade de reflexão e de pesquisa a partir do planejamento das estagiárias, para pensarmos sobre a mobilização de saberes. Apesar de considerarmos as fragilidades no processo de reflexão das estagiárias durante o planejamento e a execução do plano, percebemos a mobilização de saberes em vários momentos. Passamos a tecer considerações sobre eles.

A partir do instante em que as estagiárias precisam ‘se adequar’ e dar continuidade às disciplinas e aos conteúdos que estavam sendo trabalhados, passam a mobilizar **os saberes disciplinares** (Tardif, 2014). Gauthier et al. (1998) salientam que os saberes disciplinares não são produzidos pelos professores, mas sim por pesquisadores e cientistas das diversas áreas do conhecimento. Porém, o professor precisa ‘saber’ o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Nos depoimentos, as alunas estagiárias externaram que possuíam limitações consideráveis em relação aos conteúdos que elas desenvolveram durante a regência.

Contudo, saber só o conteúdo, dominar os saberes disciplinares, não é suficiente para o exercício da docência. Aliado a isso, é necessário que o professor domine **os saberes curriculares**, que Tardif (2014) define como aqueles relacionados aos objetivos, metodologias. Assim, ao escolherem os conteúdos que serão trabalhados, o professor precisa pensar sobre ‘como’ vai ensinar, ou seja, quais as estratégias que melhor atendem ao processo de ensino e aprendizagem daquela turma, daquele ambiente escolar.

O estagiário precisa conhecer a estrutura e o funcionamento do espaço onde vai atuar, para estabelecer uma relação dialógica com o mesmo, que potencialize a percepção do contexto no qual ele está inserido.

Ainda sobre o planejamento, de modo mais específico, com relação à metodologia, destacamos que as estagiárias, juntamente com as professoras da disciplina de estágio e, embasadas em concepções teóricas, definiram estratégias que utilizavam atividades lúdicas, com jogos e brincadeiras. Entretanto, em alguns momentos, foi necessário modificar a metodologia de trabalho.

Neste sentido, mais uma vez, destacamos que o estágio é um espaço de mobilização de saberes. São os **saberes pedagógicos**, definidos na academia, baseados em pressupostos teóricos da psicologia, dos processos de ensino e aprendizagem, entre outras ciências que fundamentam o arcabouço teórico do curso de Pedagogia. Ao chegar à escola, os estagiários se deparam com a necessidade de rever plano, as atividades propostas. Então, replanejar as estratégias significa mobilizar saberes, pois perpassa por situações integradoras do cotidiano escolar, como a indisciplina, o processo de ensino e aprendizagem, a definição de objetivos, a metodologia, as concepções de avaliação.

Percebemos, de forma recorrente, que a mobilização de saberes se dá para uma adequação à rotina instaurada na sala de aula, mas não podemos deixar de mencionar que, mesmo assim, ela contribui para a práxis reflexiva a partir do momento em que o estagiário passa a pensar em como ‘fez’ e em como poderia ter ‘feito’ para que o processo de ensino e aprendizagem pudesse ocorrer satisfatoriamente.

Aqui abordamos sobre os **saberes experienciais**. Tardif (2014) aponta que eles se baseiam no trabalho cotidiano, no conhecimento do meio, na experiência individual e coletiva. Gauthier et al. (1998) referem-se ao fato de que o saber experiencial, normalmente, torna-se regra e, ao ser repetida, torna-se rotina. É o saber que não tem comprovação científica e não é publicizado. Pimenta (1999) destaca que esses saberes são provenientes das

experiências trazidas da vida estudantil, a partir da qual se definem parâmetros para delinear o bom ou mau professor; mas, eles também resultam das experiências adquiridas durante o processo formativo, quando está se tornando professor.

Por estarem em seu processo formativo inicial e sem possuir experiências com a docência, além do momento do estágio, os saberes da experiência das professoras colaboradoras contribuíram para que as estagiárias percebessem a instauração da rotina e mobilizassem saberes, pois vivenciaram situações em que a realização de atividades planejadas não foi exitosa e a professora ‘aconselhou’ a modificação.

De acordo com Lima (2012), a aproximação do estagiário com os profissionais do magistério produz aprendizagens da profissão docente. Ela permite perceber limites e possibilidades do trabalho docente em seu cotidiano, troca de experiência, crescimento mútuo.

Nos depoimentos das alunas investigadas, percebemos fragilidades quanto aos **saberes das Ciências da Educação**. Nossas inferências são decorrentes da superficialidade com que as estagiárias se referem a algumas disciplinas, como as PPP’s e a de Profissão Docente. A disciplina de Ensino da Matemática também foi citada. Ela trouxe contribuições significativas no momento da prática, pois E2 relatou que utilizou orientações dadas durante as aulas dessa disciplina para desenvolver o conteúdo planejado durante a regência no estágio.

Nesse ponto, refletimos sobre a estrutura curricular do curso de Pedagogia. O sexto período é composto pelas disciplinas de Ensino da Matemática, Ensino de Língua Portuguesa, Língua Brasileira de Sinais, Literatura e Infância, Seminário Temático I e Estágio Supervisionado II. Aqui, trazemos duas considerações baseadas nos depoimentos das alunas entrevistadas.

A primeira se refere ao fato de que essa estrutura pode (e deve) proporcionar um diálogo entre as disciplinas, configurando, assim, o trabalho interdisciplinar, voltado para a instrumentalização da práxis educativa. Isso aconteceu com a disciplina de Ensino da Matemática. Durante o estágio, ela contribuiu, significativamente, para o estabelecimento da relação entre a teoria e a prática.

Outro ponto a ser considerado é o fato de que essa estrutura curricular pode dificultar o desenvolvimento do estágio, uma vez que além de planejar, estudar os conteúdos para ‘dar aula’ durante a regência, ainda há os demais componentes, que demandam frequência, atividades avaliativas, estudos. É um período em há grande acúmulo de disciplinas e atividades que podem dificultar o desempenho dos alunos estagiários durante a realização do estágio supervisionado.

Como já expomos anteriormente, a mobilização de saberes aconteceu. Mas evidenciamos que essa mobilização ocorreu, de certa forma, para haver uma adequação à rotina estabelecida na sala de aula e no contexto educativo como um todo. Ela não aconteceu com viés de reflexão e pesquisa. As alunas estagiárias estavam, há todo momento, planejando e replanejando para se adequar à situação.

Reiteramos que as interpretações tecidas até aqui são resultantes de pesquisas baseadas no referencial teórico adotado e nas interpretações que as entrevistas nos forneceram. Esperamos contribuir para novas investigações sobre o Estágio Supervisionado e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade nos processos formativos. Nossas considerações e análises ficam disponíveis para novas inferências.

E, para finalizar, externamos a satisfação pessoal e profissional proporcionada por esta pesquisa. Ela nos possibilitou importantes reflexões sobre o nosso papel como educadores, atuantes nas escolas onde os estágios acontecem. Despertou-nos para a necessidade de repensar algumas atitudes e paradigmas que estigmatizam os estagiários (e os estágios), para assim, contribuir com a formação do futuro professor, dando-lhes oportunidade para pesquisar, refletir, mobilizar saberes, construir sua autonomia. Fortalecemos nossa compreensão sobre a importância do Estágio Supervisionado e pudemos nos autoavaliar, pois estando na escola, somos diretamente responsáveis pela formação inicial dos que ali estão para vivenciar esse componente de sua formação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de [et al.]. **Dialogando com a escola**: reflexões do estágio e da ação docente nos cursos de formação de professores. 2.ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p.281-295, maio/ago. 2007.
- ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores**: fazer e pensar. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITES, Rosilene de Souza Carvalho. **Profissionalidade e profissionalização docentes**: o olhar da Revista Veja. Goiás, 2012. 247p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2012. Disponível em: <[http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Disserta%  
c3%a7%c3%a3o\\_Rosilene\\_de\\_Souza\\_Carvalho\\_Bites.pdf](http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Rosilene_de_Souza_Carvalho_Bites.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2017.
- BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAZ, Anadja Marilda Gomes. **Teorias implícitas dos estudantes de pedagogia sobre a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado. Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: < <ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/AnadjaMGB.pdf> > . Acesso em: 24 nov. 2014.
- CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. **Estágio Supervisionado**: necessidades formativas do curso de Pedagogia. Mossoró, 2013. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mossoró, 2013.
- CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP Nº 28, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> . Acesso em: 21 jun. 2016.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia,

licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002a.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002b.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 2 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 de jun. 2017.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

ESTEBAN, M. Paz Sandin. Tradições na pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa qualitativa na educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 145-191.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20,1997,Caxambu. **Anais...** Caxambu: Universidade de Sevilha, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** V. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GERHARDT, Tatiana Engel & SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa elaboração, análise e interpretação de dados**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Normândia de F. M. O profissional professor: formação e saber docente. In: SANTOS, Jean Mac Cole e MARINHO, Zacarias (Orgs). **Educação, saberes e práticas no Oeste Potiguar**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

MEDEIROS, Normândia de farias Mesquita. **A formação de professores experientes e o papel dos atuais projetos formativos: formar? Titular? Profissionalizar?.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2005.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NICOLETTI, Maria da Graça Mizukami (et al.). **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Paulo: Udufscar, 2002.

NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. Porto Editora. Porto: Portugal, 1999.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Alana Raquel Gama de. **Formação do professor no curso de pedagogia da UERN: um olhar sobre a organização dos conhecimentos profissionais específicos nos anos iniciais do ensino fundamental**. Mossoró, 2013. 101p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mossoró, 2013. Disponível em: <[http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-dissertacoes/concluidas/arquivos/0876alana\\_raquel\\_gama\\_de\\_oliveira.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-dissertacoes/concluidas/arquivos/0876alana_raquel_gama_de_oliveira.pdf)>. Acesso em: 23 jun.2016.

PICONEZ, Stela C. B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltràn; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry (et al). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo Atlas, 2012.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2005.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**. Santa Maria, v.30, n.2. p.11-26, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao>>. Acesso em: 17- jul-2016.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOARES, Maria Cleonice. **Atuação do estagiário do curso de pedagogia da UERN na sala de aula na percepção do professor supervisor**. Mossoró, 2015. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mossoró, 2015. Disponível em: <<http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THERRIEN, Jacques. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. In: **Revista Contexto e Educação**, Ed. UNIJUI, v.12, n. 48, 1997. p.7-36. Trabalho originalmente apresentado sob o título “Expérience professionnelle et savoir enseignant: la formation des enseignants mise en question” no Colóquio «La réforme de la formation des maîtres et la professionnalisation de l’enseignement: enjeux, bilans et comparaisons internationales», 3ième Biennale de l’Éducation et de la Formation, Paris, abril de 1996.

\_\_\_\_\_. O saber social da prática docente. In: **Educação e Sociedade**, 46, 1993. p.408-418.

\_\_\_\_\_. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In. A Shigunov Neto e Lizete S. B. Maciel (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE- UERN. **Resolução nº 36/2010-CONSEPE**: Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e revoga a Resolução nº 4/98-CONSEPE. Sessão realizada em 11 de agosto de 2010.

Disponível em: <<http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-ensino>>.

Acesso em: 10 jul. 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN. **Resolução nº 06/2015- CONSEPE**: Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e revoga a Resolução Nº 36/2010 – CONSEPE. Sessão realizada em 25 de fevereiro de 2015.

Disponível em: <<http://www.uern.br/controladepaginas/proeg>

[legislacao/arquivos/0970resolucao\\_06\\_2015\\_consepe\\_regulamenta\\_o\\_estagio\\_obrigatorio\\_curricular\\_do\\_cursos\\_de\\_licenciatura\\_na\\_uern.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/proeg)>. Acesso em: 11 jun. 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Faculdade de Educação – FE. Departamento de Educação – DE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Via Imprensa. Mossoró/RN, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Faculdade de Educação – FE. Departamento de Educação – DE. **Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia**. Via Imprensa. Mossoró/RN, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

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

**ANEXOS**

## ANEXO A: NÚCLEOS DE ESTUDO

NÚCLEOS DE ESTUDOS	ABRANGÊNCIA	COMPOSIÇÃO	C/H	%
Básicos	Dirigido ao estudo da atuação profissional e da multiculturalidade da sociedade brasileira, através da literatura especializada, da reflexão e de ações críticas.	-Disciplinas Introdutórias	165	5,14
		- Disciplinas de Fundamentos	600	18,72
		- Disciplinas de Especialização	1.620	50,54
		-Disciplinas Aplicação Tecnológicas	60	1,87
SUB-TOTAL			2.445	76,27
Aprofundamento e Diversificação	Destinado às áreas de aprofundamento profissional estabelecidas na proposta.	-Disciplinas de Aprofundamento	120	3,75
		-Disciplinas Optativas	120	3,75
		-Seminários Temáticos	120	3,75
		-Práticas Pedagógicas Programadas	135	4,21
		-TCC	120	3,75
		-Laboratório de Monografia	45	1,40
SUB-TOTAL			660	20,61
Integradores	Voltado a favorecer o enriquecimento curricular.	Voltado a favorecer o enriquecimento curricular.	100	3,12
SUB-TOTAL			100	3,12
TOTAL			3.205	100,0

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UERN, p.36.

**ANEXO B - ESPECIFICAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA UERN**

CATEGORIAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINA/ ATIVIDADE	CARÁTER
INTRODUTÓRIAS	Introdução à Pedagogia Organização do Trabalho Acadêmico Estudos Acadêmicos Introdutórios I Estudos Acadêmicos Introdutórios II Estudos Acadêmicos Introdutórios III	OBRIGATÓRIO
FUNDAMENTOS	Profissão Docente Antropologia e Educação Fundamentos Sócio-Econômicos da Educação Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação Pesquisa Educacional Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II Filosofia da Educação Sociologia da Educação História da Educação Brasileira	OBRIGATÓRIO
EPECIALIZAÇÃO	Política e Planejamento da Educação Estrutura e Funcionamento da Educação Básica Gestão de Processos Educativos Didática Currículo Teorias Linguísticas e Alfabetização Alfabetização e Letramento Concepções e Práticas da Educação Infantil Concepções e Práticas de Educação de Jovens e Adultos Literatura e Infância Ensino de História Ensino de Geografia Ensino de Ciências Ensino de Matemática Ensino de Língua Portuguesa Ensino de Artes Corpo, Movimento e Ludicidade Língua Brasileira de Sinais Educação para Diversidade Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado III	OBRIGATÓRIO
APROFUNDAMENTO	Prática Pedagógica Programada I Prática Pedagógica Programada II Prática Pedagógica Programada III Seminário Temático I	OBRIGATÓRIO OBRIGATÓRIO OBRIGATÓRIO OBRIGATÓRIO

	Seminário Temático II Laboratório de Monografia Trabalho de Conclusão de Curso *Inclui-se ainda como aprofundamento as disciplinas optativas	OBRIGATÓRIO OBRIGATÓRIO OBRIGATÓRIO OPTATIVA
APLICAÇÃO TECNOLÓGICA	Tecnologias e Mediação Pedagógica	OBRIGATÓRIO

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN

## **APÊNDICE**

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA DEFINIR OS SUJEITOS DA PESQUISA

**TÍTULO DA PESQUISA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE MOBILIZAÇÃO DE SABERES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:**

a compreensão dos alunos estagiários

MESTRANDA: KELLY CRISTINA DE MEDEIROS DA SILVA

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Normândia de Farias Mesquita Medeiros

QUESTIONÁRIO PRELIMINAR PARA DELIMITAR OS SUJEITOS DA PESQUISA –  
ALUNOS DO 6º PERÍODO

- 1- Dispõe-se a participar da pesquisa intitulada: **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE MOBILIZAÇÃO DE SABERES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:** a compreensão dos alunos estagiários? ( ) sim ( ) Não

SE VC RESPONDEU SIM, PROSSIGA RESPONDENDO. SE RESPONDEU NÃO, PARE DE RESPONDER.

- 2- VOCÊ É REGULARMENTE MATRICULADO? ( ) SIM ( ) NÃO  
SE VC RESPONDEU SIM, PROSSIGA RESPONDENDO. SE RESPONDEU NÃO, PARE DE RESPONDER.

- 3- VOCÊ TEM OU TEVE EXPERIÊNCIA COM A DOCÊNCIA, EXCETUANDO OS ESTÁGIOS ? ( ) SIM ( ) NÃO  
SE VC RESPONDEU NÃO, PROSSIGA RESPONDENDO. SE RESPONDEU SIM, PARE DE RESPONDER.

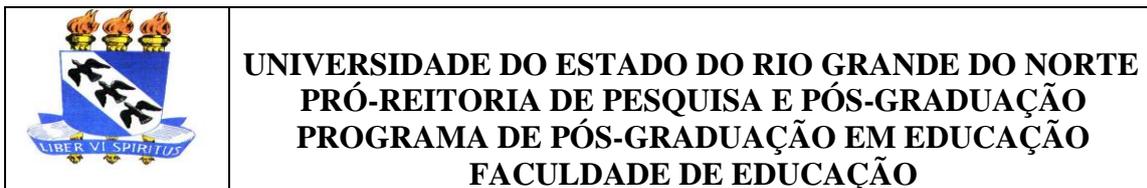
4- INFORME SEU NOME: \_\_\_\_\_

5- TURNO EM QUE ESTUDA: \_\_\_\_\_

6- CURSO: \_\_\_\_\_

- 7- INFORME UM NÚMERO DE TELEFONE PELO QUAL POSSO FAZER CONTATO \_\_\_\_\_ E O DIA E A HORA EM QUE PODEMOS NOS ENCONTRAR \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO

**TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO**

Eu, KELLY CRISTINA DE MEDEIROS DA SILVA, portadora de RG nº 1080891-ITEP/RN, residente e domiciliada à Rua Chiquinca de Germano, nº 10, bairro Alto de São Manoel, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), orientanda da professora Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros,

**CONVIDO-LHE** para participar da pesquisa que estou desenvolvendo e que é intitulada: **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE MOBILIZAÇÃO DE SABERES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:** a compreensão dos alunos estagiários.

O objeto de estudo é o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia e os sujeitos, alunos que já cursaram esse componente curricular no atual período letivo.

**O objetivo geral** é analisar, a partir do depoimento dos alunos estagiários, se o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da UERN, tem se constituído como um dos espaços de mobilização de saberes para a formação profissional docente.

É uma pesquisa qualitativa, cujos dados serão construídos a partir de alguns instrumentos, dentre eles, está a entrevista semiestruturada, que será gravada e depois transcrita na íntegra.

É importante salientar que fica assegurado o sigilo total quanto a identificação do/da entrevistado/a; que serão respeitadas a sua autonomia e dignidade e, que o mesmo/a mesma, poderá, a qualquer momento, solicitar informações e esclarecimentos sobre o estudo.

Além disso, a participação não implicará em nenhum tipo de despesa para o sujeito participante da entrevista e, deste modo, nada será pago;

A mestranda coloca-se à disposição para quaisquer esclarecimentos. Kelly Cristina de Medeiros da Silva. Contato: e-mail: [kellycristina1971@gmail.com](mailto:kellycristina1971@gmail.com); telefone: 987039650.

Por gentileza, deixe assinalada sua ciência e sua assinatura.

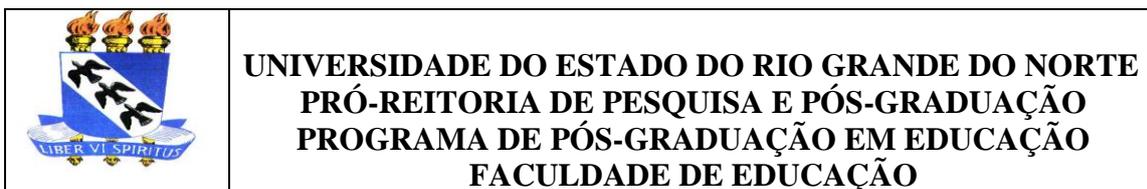
( ) ESTOU CIENTE DOS OBJETIVOS DA PESQUISA E ESTOU INTERESSADO/A EM PARTICIPAR.

---

**Assinatura**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017.  
CIDADE DIA/MES

## APÊNDICE C – QUESTÕES DA ENTREVISTA



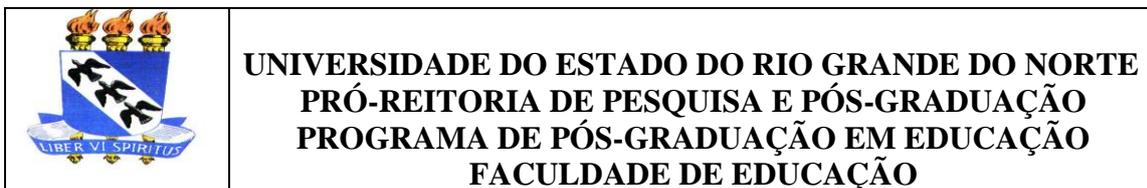
## QUESTÕES

Você já está no sexto período do curso de Pedagogia.

- a) Quais os motivos que trouxeram você para o curso de Pedagogia?
  - b) Você já consegue definir se, preferencialmente, vai seguir a docência? Por quê? O Estágio II contribuiu para sua decisão?(nesta questão tentar descobrir se estágio contribuiu para a decisão).
- 1- Pesquisas que vem sendo desenvolvidas desde a década de 1980 na área da educação e, mais especificamente, na formação de professores, têm destacado saberes necessários à prática da docência.
    - a) O que você sabe sobre este assunto?
    - b) Na sua concepção:
      - O que deve saber um professor para exercer a docência?
      - Até esse momento de sua formação, que saber ou saberes você considera que desenvolveu/aprendeu? O que contribuiu para esse desenvolvimento? Há algum ou alguns que você considera mais relevante?
  - 2- Qual a contribuição de Estágio Supervisionado para a formação do profissional docente?
  - 3- Como foi sua experiência no Estágio Supervisionado II? Você pode tecer seus comentários considerando as potencialidades e as fragilidades para o processo formativo.
  - 4- De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN (p. 60), o Estágio Supervisionado “[...] **é compreendido enquanto atividade teórica instrumentalizadora da práxis, não se limita a aplicação de técnicas aprendidas, de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica [...]**”.
    - a) Você considera que o Estágio II lhe proporcionou essa instrumentalização da práxis? Justifique sua resposta.
    - b) Durante o Estágio II, você considera que utilizou/mobilizou saberes? Justifique.
    - c) Descreva uma aula que você planejou e teve êxito e outra que surgiram dificuldades. Como você venceu os desafios?

Obrigada!

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM



A partir das prerrogativas definidas quanto a escolha dos sujeitos da pesquisa, realizamos este questionário de sondagem com duas alunas que estão cursando o sétimo período do curso de Pedagogia, que são alunas regulares do curso, que não exercem e nem exerceram a docência e que realizaram o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Estágio II) no semestre anterior.

### QUESTÕES

- 1- Quais eram suas expectativas ao iniciar a disciplina de Estágio II?
- 2- Suas expectativas iniciais foram atendidas ou superadas? O que justifica sua resposta?
- 3- Você poderia citar autor (es) que foi/foram discutido(s)/estudado(s) durante a disciplina, destacando aqueles que considera essenciais? Justifique sua opção quanto ao destaque feito.
- 4- Como você desenvolveu a relação teoria-prática estabelecida durante o Estágio II?
- 5- Você considera que o Estágio II forneceu elementos teórico-prático, metodológicos para a prática profissional? Se considerar que sim, quais elementos?
- 6- Durante a realização do Estágio, na sua ação, como resolveu as dificuldades surgidas na sala de aula, ou seja, onde buscou respostas, subsídios?
- 7- Na sua concepção, qual é o papel do estágio na formação inicial de professores?

As entrevistas serão realizadas de forma individual. Serão gravadas (gravador e celular), depois transcritas, na íntegra, para posterior análise.