

**REDES DE
EXPERIÊNCIAS
EDUCATIVAS
NO PARFOR-
UERN:**

*Estágio Supervisionado e Coordenação
Pedagógica*

**Francisco Canindé da Silva
Maria Auxiliadora Alves Costa
(Orgs.)**



**REDES DE
EXPERIÊNCIAS
EDUCATIVAS
NO PARFOR-
UERN:**

*Estágio Supervisionado e
Coordenação Pedagógica*

**REDES DE
EXPERIÊNCIAS
EDUCATIVAS
NO PARFOR-
UERN:**

*Estágio Supervisionado e
Coordenação Pedagógica*

Francisco Canindé da Silva
Maria Auxiliadora Alves Costa
(Orgs.)





Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitor

Pedro Fernandes Ribeiro Neto

Vice-Reitor

Fátima Raquel Rosado Morais

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Anairam de Medeiros e Silva



Conselho Editorial das Edições UERN

Emanoel Márcio Nunes

Isabela Pinheiro Cavalcante Lima

Diego Nathan do Nascimento Souza

Jean Henrique Costa

José Cezinaldo Rocha Bessa

José Elesbão de Almeida

Ellany Gurgel Cosme do Nascimento

Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho

Wellington Vieira Mendes

Revisão e Diagramação: Amanda Mendes de Amorim

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Redes de experiências educativas no PARFOR/UERN: estágio supervisionado e coordenação pedagógica/

Francisco Canindé da Silva, Maria Auxiliadora Alves Costa (Orgs.) – Mossoró – RN: EDUERN, 2019.

341p.

ISBN: 978-85-7621-244-7 (E-book)

1. Educação. 2. Redes de experiência. 3. Estágio supervisionado. I. Silva, Francisco Canindé da. II. Costa, Maria Auxiliadora Alves. III. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. IV. Título.

UERN/BC

CDD 910.91

A experiência é o que nos passa,
o que nos acontece, o que nos toca.

Jorge Larrosa

Prefácio – com a palavra, <i>Joaquim Barbosa de Oliveira</i>	08
De experiência em experiência – <i>Francisco Canindé e Maria Auxiliadora</i> <i>apresentam o livro</i>	16
PARTE I	21
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PARFOR/UERN: EXPERIÊNCIAS DOCENTES	
Formação de Professoras no Curso de Pedagogia do PARFOR/UERN: os sentidos do estágio supervisionado na educação infantil // <i>Maria da Conceição Farias Gur- gel Dutra</i>	22
Produção de conhecimento científico em estágio super- visionado em Pedagogia: experiências no PARFOR // <i>Maria da Paz Cavalcante e Débora Maria do Nasci- mento</i>	43
A Política Formativa do PARFOR e suas implicações na vida dos graduandos // <i>Francisca Edilma Braga Soares Aureliano e Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo</i>	59
Narrativas (auto)biográficas de experiências construídas durante o Estágio Supervisionado no PARFOR do CAP/ UERN // <i>Iure Coutre Gurgel</i>	90

Estágio Curricular do Curso de Pedagogia/PARFOR: formação e docência sob rasura // *Claudia Tomé* 107

Formação de Professor: experiências didático-pedagógicas com a leitura no Curso de Pedagogia/PARFOR // *Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra, Francicleide Cesário de Oliveira e Iandra Fernandes Pereira Caldas* 142

Estágio supervisionado no âmbito do PARFOR: de reflexão à emancipação do ato de pensar // *Leodécio Martins Varela* 164

Experiências de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura do PARFOR/UERN // *Helena Perpétua Aguiar Ferreira* 189

PARTE II 196

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PARFOR: ORGANIZAÇÃO, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

O Estágio Supervisionado e a atuação do pedagogo na escola: uma ação integrada entre gestão educacional e coordenação pedagógica // *Disneylândia Maria Ribeiro, Francicleide Cesário de Oliveira e Iandra Fernandes Pereira Caldas* 197

Licenciatura em Letras - Língua Inglesa do PARFOR/UERN: relatos do coordenador e expectativas dos alunos // *Antonio Gomes Diniz* 214

O Curso de Pedagogia do PARFOR/UERN: vivenciando 242

marcas de uma formação // <i>Brígida Lima Batista Félix</i>	
Aprendizados, desafios e possibilidades iniciais na coordenação pedagógica do PARFOR em Assú/RN // <i>Francisco Canindé da Silva</i>	263
O Curso de Letras Língua Espanhola do Campus de Assú: reflexões sobre as experiências vivenciadas // <i>Marlucia Barros Lopes Cabral</i>	286
A identidade ética profissional do coordenador pedagógico do PARFOR // <i>Sheyla Maria Fontenele Macedo e Iandra Fernandes Pereira Caldas</i>	305
Sobre os autores	328
Índice remissivo	333

PREFÁCIO

Com a palavra, Joaquim Barbosa de Oliveira

De início, é preciso afirmar a importância de um trabalho como este, organizado por Francisco Canindé da Silva e Maria Auxiliadora Alves Costa, com o título *Redes de experiências educativas no PARFOR-UERN: Estágio Supervisionado e Coordenação Pedagógica*. O trabalho apresenta um registro e um panorama do debate e das tensões vividas no interior da problemática da formação de professores no Estado do Rio Grande do Norte, com a implantação do Programa de Formação de Professores (PARFOR), sob a responsabilidade da UERN. Uma grande questão transversaliza todo o texto: a do estágio e sua coordenação administrativa e pedagógica.

Nem é preciso dizer sobre o quanto, por si, a problemática do estágio, com suas diferentes repercussões para a formação profissional, seja no que se refere a sua coordenação seja na perspectiva de sua organização e do sistema pedagógico, apresenta tensões importantes e complexas para o campo da educação. Tais temáticas envolvem intrinsecamente a perspectiva da prática, cuja problemática, apesar dos avanços do pensamento educacional brasileiro, ainda se encontra, tanto no imaginário dos profissionais que atuam no processo educativo quanto no debate nacional, um entendimento dicotômico, referindo-se de forma divorciada teoria e prática, com busca de soluções também de forma dual: professor-reflexivo, professor-pesquisador, dentre outras.

Nestas breves páginas, com o intuito de não somente destacar o conteúdo da presente obra – mas

como me inserir no debate, procurarei apresentar algumas anotações a partir da abordagem multirreferencial, até porque, logo de início na apresentação, os autores referem-se a “*campos de ação multirreferenciados*” e ao “*caráter singular das experiências, hierarquizando e classificando o que amplamente pode ser visto multirreferenciado*”. Faz sentido, e também vale a pena registrar, que a abordagem multirreferencial tem a ver, substancialmente, com a proposta da heterogeneidade, que nos impõe a questão do outro e não do mesmo. Nem sempre o diferente é da ordem do heterogêneo. É possível, sim, dizer de “campos de ação” outros, de “experiências singulares” outras, o que nos remete a Castroriadis (1998, p. 53-54), quando pergunta: “Por que é necessária essa dura escolagem da realidade, da distinção, da diferenciação? Por que não se pode suportar um outro que seja verdadeiramente outro e não simplesmente um outro exemplar de si?”

Meu propósito aqui é apresentar e participar de um debate que assumo como de significativa relevância, para se pensar formação/estágio/profissionalidade, a partir de uma perspectiva que dê ênfase aos múltiplos lugares, seja no sentido da proposição das questões – como na perspectiva dos desdobramentos teórico/epistemológicos, seja também nos múltiplos contextos socio-culturais que compõem a geografia contextual e analítica apresentada pelos autores em suas discussões. Enfim, proponho que a abordagem multirreferencial/plural, como nos apresenta Jacques Ardoino (1998), possa ser útil e contribuir para uma aproximação, apropriação e atuação na prática, de modo um pouco mais rigorosa.

Para continuidade desta nossa conversa introdutória, devo lembrar que estamos abordando a prática

a partir de um olhar complexo, nos moldes de como nos apresenta Edgar Morin. Mas, desde já, podemos acrescentar observações de Jacques Ardoino, quando diz que complexo, mais que uma característica a ser buscada nos objetos, trata-se de um modo de ver do observador. A complexidade não deveria ser concebida como característica de determinados objetos, mas muito mais, concebida como “hipótese que o pesquisador elabora a respeito do objeto” (ARDOINO, 1998, p. 36-37). Somos nós, sujeitos observadores, que emprestamos aos objetos um modo de lê-los, e esta leitura não poderá vir divorciada da inclusão de si enquanto observador, como também não desconsiderar o contexto em que o fenômeno, no caso, a prática educativa, o estágio, a coordenação, ocorrem.

Por se tratar de um modo de olhar, parodiando Pellanda & Pellanda (1966), que falam em “Revolução do olhar” para se referir as contribuições da Psicanálise para o campo da ciência, penso tratar-se de uma revolução no modo de ver e, assim, podemos afirmar que a abordagem multirreferencial trata-se mais de uma epistemologia do que propriamente de uma metodologia. E este modo de ver, esses novos óculos multifocais, impõe-nos abrir mão da busca do tipo ideal, da busca de uma determinada pureza ou idealização a ser implantada ou buscada a todo custo, para lidar, sim, com a prática do estágio, em nosso caso, incluindo suas impurezas, sombras, como fenômeno mestiço/opaco, para assumir um modo de pensar em que os extremos convivem e se complementam, como na vida. Para Jacques Ardoino, tal encaminhamento segue na contramão da busca da perfeição, do modelo ideal e se apresenta “realista e relativista”, cuja ambição “limita-se a fornecer uma con-

tribuição analítica à inteligibilidade das práticas sociais” (ARDOINO, 1998, p. 39). E continua: “na sua origem, é um assunto de pesquisadores e de práticos também”; trata-se de um “esforço para dar conta, de um modo um pouco mais rigoroso, desta mesma complexidade, diversidade e pluralidade” (ARDOINO, 1998, p. 205).

É a partir desta perspectiva plural que proponho a aproximação com a problemática do estágio – este espaço/tempo rigorosamente importante para formação do profissional em educação, sua profissionalidade, inclusão de sua subjetividade. Buscando dialogar com entendimentos um tanto já arraigados em nosso imaginário sobre estágio, como aplicação prática da teoria aprendida nas salas de aulas da universidade, desde 1996 como professor responsável pelo estágio para formação dos estudantes em Administração Educacional, no Curso de Pedagogia, tenho assumido um entendimento e desenvolvido sua prática a partir do que tenho denominado *estágio-pesquisa*. Não se trata da junção de dois conceitos, mas, resumidamente, trata-se do desejo de afirmar um entendimento próprio de como poderia se constituir estágio para os formandos em Pedagogia. Mais que um lugar, uma tarefa a ser implementada, um exercício da teoria aprendida em sala de aula. O propósito é referir-se a um modo de entender e encaminhar estágio que permita, no incorporar, uma tríade de realidades ou facetas.

De início, fiz uso da palavra composta – *estágio-pesquisa* – com o intuito de abarcar duas realidades, em si, díspares: estágio como tempo/espaço de preparação para uma atividade profissional, e pesquisa enquanto atividade própria da produção de conhecimento. E sem deixar de fora, para compor o tripé, a ideia de formação. Enfim, *estágio-pesquisaformação* pretende abarcar

a densidade do fenômeno estágio em seu processo de descoberta, aprendizagem e formação de si enquanto sujeito.

Com o entendimento que apresento a partir da experiência por mim desenvolvida com alunos de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (BARBOSA, 1988), procuro integrar esses três campos do seguinte modo: estágio como *lócus* de aprendizagem da futura profissão e da própria profissionalidade; formação, enquanto exercício de descoberta de si e do outro, no sentido do heterogêneo, da singularidade, e da formação do *autorcidão*, compreendido apropriação de si na perspectiva interno, da subjetividade e do sentido, e do externo, enquanto parte e atuante no social-histórico; e, por fim, a pesquisa como estratégia formativa do futuro gestor. Naquela ocasião tratava-se de estágio no Curso de Pedagogia para formação de profissionais para atuar na Administração Educacional, portanto, estava em pauta a formação de gestor em educação, cuja finalidade última não é outra que senão a formação do sujeito.

Ainda um pouco mais, *estágiopesquisaformação* se qualifica e se caracteriza como uma práxis em que o observador, ao mesmo tempo em que busca conhecer algo, volta-se para conhecimento do movimento interno em si mesmo, o que significa dizer suas implicações se fazem presentes enquanto atua perante e junto com os sujeitos observados. Nesse processo relacional, ao observar, se observa; ao propor formação a alguém, se forma; aquele que, enquanto propõe realizar descoberta fora de si, se descobre; enfim, está posto o exercício contínuo da própria condição de sujeito, seja pesquisando, estagiando, coordenando. Nesta perspectiva do olhar complexo, não há como separar o observador, sua histó-

ria, suas marcas existenciais e de inserção no mundo, do observado e do contexto em que o acontecimento ocorre.

Em um outro momento, já havia escrito que, ao profissional da educação, seja na docência, seja na gestão, cabe tornar-se um pesquisador de seu próprio fazer e, nesse jogo, aperceber-se produtor do próprio trabalho e de sentido. Novamente a questão da pesquisa. Esta, menos na perspectiva de atividade no sentido clássico de se fazer pesquisa, ou seja, elaboração de questionários, sua aplicação e montagem de gráficos, mas sim, e, prioritariamente, ter presente as características que definem um pesquisador, quais sejam: a colocação de perguntas, de problema e ou de questionamentos; a busca de ideias pela leitura e pelo debate para compreensão sempre mais aprofundada e exaustiva da questão apresentada; o exercício da elaboração das próprias interpretações e descobertas – sempre tendo em vista uma aprendizagem e compreensão ampliada do que se propunha esclarecer. Características como curiosidade, criatividade, bricolagem, capacidade organizativa das informações, são algumas que fazem parte do universo de um pesquisador que se propõe ir mais a fundo na busca das explicações dos fenômenos, não se contentando apenas com a aparência.

Sobre a coordenação e/ou gestão pedagógica do estágio, segunda parte do presente livro – e como fiz em relação à primeira parte, não irei destacar pontos deste ou daquele texto. Registro aqui, também, um comentário provocativo para o conjunto, ou melhor, um destaque para continuarmos o debate, e nele, convido a todos os leitores para que também se insiram nesta conversa. De pronto, merece destacar que a questão da pesquisa, no sentido exposto aqui (de características daquele que se

apresenta com uma postura indagativa perante a vida, ao seu fazer, ao mundo e a si próprio, colocada tanto para o estágio quanto para a docência), ainda se apresenta para o coordenador/gestor para quem a compreensão e a negociação de sentidos está posta.

Estamos nos referindo ao trabalho do gestor/coordenador que lida com interesses organizacionais e institucionais. Se na perspectiva da organização, põe-se a dimensão do bom funcionamento, dos procedimentos e encaminhamentos para se alcançar ótimos resultados, do ponto de vista institucional, a questão que se coloca é: bom resultado para quem? A quem interessa tais resultados? Perguntas como estas trazem à pauta outros interesses, outras perspectivas além do bem funcionar. A proposta é que possamos ver a escola a partir de outra ótica, sempre plural, multirreferencial, em que possa ser vista menos como lugar de quatro paredes, uma geografia física, ou ainda, um ambiente de procedimentos predeterminados e sequencialmente encaminhados, para vê-la como uma relação entre sujeitos na qual, esta mesma relação, exercita-se a aprendizagem do ser sujeito, sem precisar abrir mão dos conteúdos da ciência a serem trabalhados, nem dos procedimentos organizacionais e operacionais a serem encaminhados.

Referências

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Estágio-pesquisa em administração escolar: uma experiência formativa. *Revista HISPECI7LEMA*. Bebedouro/ v.3 p. 34-39, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. Entrevista com Cornelius-Castoriadis. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998.

PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Luiz Ernesto Cabral (orgs.). **Psicanálise hoje**: uma revolução do olhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

Joaquim Gonçalves Barbosa
Mossoró, RN, 28/10/2018

De experiência em experiência

*Francisco Canindé e Maria Auxiliadora
apresentam o livro*

*Então escrever é o modo de quem
tem a palavra como isca: a pala-
vra pescando o que não é palavra.
Quando essa não-palavra – a entre-
linha – morde a isca, alguma coisa
se escreveu. Uma vez que se pescou
a entrelinha, poder-se-ia com alívio
jogar a palavra fora. Mas aí cessa a
analogia: a não-palavra, ao morder a
isca, incorporou-a. O que salva então
é então escrever distraidamente. (Cla-
rice Lispector)*

Este é um daqueles trabalhos bons, de que so-
mos incumbidos de realizar e o fazemos com muito pra-
zer: apresentar um conjunto de experiências educativas,
políticas e pedagógicas, vivenciadas por diferentes auto-
res em seus campos de ação multirreferenciados. O livro
*Redes de Experiências Educativas no Parfor/UERN: es-
tágio supervisionado e coordenação pedagógica* traduz,
entre outras práticas e sentidos, a arte de fazer (CERTÉ-

AU, 2011) de cada um dos *praticantespensantes* do Programa de Formação de Professores (PARFOR) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que se aventuraram a capturar, como ensina Clarice Lispector na epígrafe desta apresentação: a *não-palavra*, e escrever antropofagicamente o que *sentiu-viveu-ouviu-viu-pegou-cheirou-degustou*, nos cotidianos deste processo formativo de professores em serviço.

A UERN tem assumido, desde o início do ano de 2010, junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Ministério da Educação (MEC), políticas afirmativas de formação de professores nos segmentos de pós-graduação *latu e strictu sensu*, da formação inicial e continuada de professores e de tantos outros, dos quais é parceira e implementadora dessas políticas. Essa parceria resulta do entendimento e da missão que agregam, em seu interior, como princípio político e filosófico, incluir e potencializar a diversidade de saberes e práticas culturais existentes-possíveis (SILVA, 2016), no interior do Estado do Rio Grande do Norte – área geopolítica em que está imersa e acentua suas diferentes ações.

A formação inicial de professores tem-se configurado área de maior concentração desta força de trabalho, representando um universo de aproximadamente 90% (noventa por cento) dos professores do RN formados em seus cursos de licenciatura (Geografia, Pedagogia, Química, Letras, História, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, etc.). Deste total, 80% (oitenta por cento) são concursados nas redes públicas municipal, estadual e federal de ensino, ou exercem suas funções profissionais em escolas particulares e também em instituições não escolares na área de gestão, supervi-

são e orientação educacional, revelando o largo potencial formativo da UERN.

O PARFOR, no contexto da UERN, tem contribuído com essa missão, atendendo a demanda de professores na Educação Básica sem a formação inicial específica para o exercício da docência. A partir de sua implementação, já foram 616 (seiscentos e dezesseis) profissionais licenciados pela plataforma nas áreas de Pedagogia, Educação Física, Letras Língua Espanhola, Letras Língua Inglesa, Matemática, Ensino de Ciências Biológicas.

A formação propiciada nos cursos ofertados, na modalidade semipresencial do PARFOR, incorpora a qualidade do processo educativo em desenvolvimento nos cursos-referência já existentes e em desenvolvimento presencialmente na UERN. O diferencial de inclusão empreendido neste processo são as articulações feitas em *rede*, das diferentes experiências e das diferentes ações dos *praticantespensantes* cotidianos das escolas.

Reconhecendo que um dos principais *nós* dessa rede é o estágio supervisionado docente que, a partir dele revisitamos práticas e concepções para redirecionar os aprendizados, este livro é um mergulho, com todos os sentidos (ALVES, 2008), nos cotidianos de professores de estágio e coordenadores pedagógicos dos referidos cursos de licenciatura PARFOR, traduzindo uma pluralidade de *saberesfazerespoderes* necessários e possíveis de expansão e de referência para tantos outros processos formativos a que somos submetidos enquanto sujeitos sociais e/ou na condição de integrante de alguma instituição formativa.

O PARFOR/UERN tem aprendido intensamente com todo esse processo, ao mesmo tempo emergente

e institucionalizado da formação inicial e continuada de professores. As colisões entre as tantas experiências educativas e de formação só podem ser entendidas, em sua totalidade sistêmica, se a colocamos em *rede*, entendendo que outros formatos podem comprometer o caráter singular das experiências, hierarquizando e classificando o que amplamente pode ser visto multirreferenciado.

As redes de experiências educativas traduzidas neste livro são agregadas pelo mesmo fio (ou diríamos linha) que vêm costurando a prática formativa dos professores e coordenadores de curso – o rigor epistemológico e técnico da UERN e do charme docente (didático, pedagógico e metodológico) empreendido pela coordenação geral, as coordenações de curso e pelos professores, como é perceptível na escrita de cada um dos textos por eles produzidos.

Nosso convite é para que cada leitor/leitora mergulhe também profundamente nestas narrativas de docência e de formação inicial; aprendam e disseminem à boca-miúda o que *praticamospensamos* no interior da UERN, no PARFOR, especificamente nos cursos de licenciaturas ofertados semipresencialmente em nossos *campi*, fazendo o que o sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos, tem nos alertado – evitar o desperdício da experiência – trazendo para o centro das discussões um conhecimento prudente para uma vida decente, ou dito do nosso jeito, uma formação prudente para uma docência e discência decentes.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (orgs.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980

SILVA, Francisco Canindé da. **Práticas pedagógicas cotidianas da EJA**: memórias, sentidos e traduções formativas. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2016.

1 PARTE

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO
PARFOR/UERN: EXPERIÊNCIAS
DOCENTES**



Formação de professoras no Curso de Pedagogia do PARFOR/UERN: os sentidos do estágio supervisionado na educação infantil

Maria da Conceição Farias Gurgel Dutra

Introdução

Este texto tem origem em nossa prática docente, como supervisora de Estágio Curricular Obrigatório, no curso de Pedagogia, do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica/PARFOR, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, *Campus Avançado de Assú*.

O PARFOR oferta cursos de licenciatura presenciais, implantados em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior. O objetivo “[...] é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB [...]”.

(MANUAL OPERATIVO PARFOR, 2014, p. 01).

Os requisitos exigidos aos candidatos que pleiteiam o ingresso nos cursos de graduação, a exemplo de Pedagogia, são evidenciados no Manual operativo do PARFOR (2014, p. 6):

As vagas ofertadas no âmbito do Parfor destinam-se aos docentes e tradutores intérpretes de Libras. Atendidos todos os docentes, as vagas remanescentes poderão ser preenchidas pelos profissionais em serviço, cadastrados no Educacenso, que atuem nas funções de Auxiliar/Assistente Educacional ou Profissional/Monitor de Atividade Complementar.

No período temporal de 2015, em reflexão neste texto, no curso de Pedagogia/PARFOR, na instituição destacada, a maioria matriculada era de mulheres que já atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o que implicou pensar os processos de suas formações articulados as práticas e as histórias de vida, que construíam nos referidos espaços educacionais. Neste contexto, a construção dos conhecimentos teórico-práticos da profissão do pedagogo, com destaque para a docência, perpassa a valorização e a ressignificação de diferentes formas de saberes e experiências, as redes de sentidos múltiplos, que dão formato as apropriações e as práticas dos sujeitos, em interação com o mundo social. Com esta dimensão formativa, os espaços-tempos dos estágios curriculares obrigatórios foram pensados na tentativa de superar a redução prática instrumental, que tradicionalmente lhe é atribuída, a fim de construir novos sentido entre o sujeito em formação e os campos de atuação profissional.

[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6).

A proposta do Curso de Pedagogia do *Campus Avançado* de Assú/UERN esboça uma concepção de estágio curricular, tendo como referências questões concretas do trabalho educativo do pedagogo, articulando-as crítica e criativamente com o saber da formação construído no curso. O objetivo é contribuir para a formação de um pedagogo reflexivo, investigativo, comprometido ética e profissionalmente com a profissão.

Os estágios curriculares obrigatórios são ofertados do quinto ao sétimo períodos do curso, assim sistematizados: Estágio Supervisionado I, na Educação Infantil, com carga horária de 150 horas; o Estágio Supervisionado II, no Ensino Fundamental, com 165 horas e o Estágio Supervisionado III, em gestão de espaços escolares e não escolares, com 165 horas. São organizados atendendo à Resolução nº 02 de 1º de julho de 2015, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores.

No âmbito interno, os estágios são regulados pela Resolução nº 06/2015 – CONSEPE/UERN, tendo como eixos orientadores a formação interdisciplinar, materializada pela articulação pedagógica entre os diversos campos de saberes e práticas do processo de ensi-

no-aprendizagem; a articulação teoria-prática, desenvolvida dialogicamente com possibilidades de intervenção na realidade a partir de situações e possibilidades identificadas; a intervenção, mediante a reflexão teórico-prática sobre os elementos do contexto real, com vistas à reconstrução das práticas.

Outras referências para a materialização dos estágios é o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *Campus Avançado* de Assú, homologado em 2013 pelo CONSEPE/UERN e as orientações do PARFOR, quanto à observância de flexibilização das práticas de estágio para os que estão se formando em serviço.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, são objetivos dos estágios supervisionados curriculares obrigatórios, por exemplo:

*Vivenciar situações de investigação sobre a realidade educacional dos municípios, articulando-a ao contexto local e nacional, observando as escolas, a sala de aula, os ambientes escolares e não escolares;

*Problematizar, discutir e orientar as atividades do estágio supervisionado, objetivando a formação do pedagogo como investigador em ambientes escolares e não escolares expressa na atitude de reflexão-ação-reflexão;

*Vivenciar práticas cotidianas na docência de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e práticas de Gestão dos Processos Educativos, desenvolvendo capacidades para o planejamento, a execução, a coordena-

ção, o acompanhamento e a avaliação de projetos e experiências educativas.

Nessa perspectiva, os estágios supervisionados se constituem um processo de construção que envolve conhecimentos e práticas, para o exercício da profissão do pedagogo em suas várias dimensões, privilegiando a postura investigativa, a reflexão e o diálogo com a realidade educacional e as interações e aprendizagens entre os estagiários, professores-supervisores e profissionais dos campos de estágio.

Lima e Pimenta (2004), ao discutirem os significados dos estágios supervisionados para a formação docente, apontam a possibilidade da sua realização, para quem já exerce o magistério, em seus próprios espaços de trabalho.

Conforme Lima (2003, p. 19) se “[...] compreendermos o profissional do magistério como um intelectual em processo contínuo de formação, que tem na teoria o elemento básico para realizar uma ação coerente e transformadora, ou seja, sua práxis docente [...]”, faz sentido ao estágio curricular como espaço de formação para quem já exerce o magistério. Quem já é professor, mas está em formação em serviço, reflete e reconstrói a prática, enriquecida pela teoria estudada.

Dentre as estudantes de Pedagogia do PARFOR, aptas a cursarem o estágio na Educação Infantil, havia aquelas com experiência na área, pertencentes aos quadros de funcionários permanentes ou contratados temporariamente para rede pública escolar. Outras cumulavam cargos na rede pública com a função de professoras em Educação Infantil na iniciativa privada, ou eram bolsistas de programas ou projetos educacionais em instituições públicas.

Em consideração as especificidades da forma-

ção em serviço daquelas que já eram professoras, os estágios supervisionados foram desenvolvidos no próprio *lôcus* de trabalho, ou seja, nas próprias salas de aula. Nesse caso, a instituição campo de estágio era o espaço onde professoras-estagiárias construía(m) cotidianamente, práticas, subjetividades e sensibilidades docentes com crianças em creches e pré-escolas.

Ao apresentarmos o projeto de estágio, elas externavam expectativas, anseios e dúvidas por já atuarem na área. Como observar de forma mais investigativa a própria sala de aula? Como planejar e realizar a regência partindo de reflexões mais significativas sobre a própria ação docente? Questões como essas colocavam-se como ponto de partida para pensarmos e materializarmos juntas o estágio da professora que se formava em serviço.

Essa especificidade nos levou a refletir sobre os sentidos que professoras-estagiárias do Curso de Pedagogia/PARFOR atribuíram ao estágio supervisionado na Educação Infantil, realizado nos seus próprios espaços de trabalho docente.

Elementos teórico-metodológicos

O objeto em destaque dialoga com referenciais que concebem as realidades vividas, em tempos e espaços determinados, como construções sociais complexas. E como tais, construídas por interações de diferentes sujeitos e grupos em conflitos e em partilhas, produzindo e consumindo ideias, ações e sensibilidades (FRAGO, 1995; NÓVOA, 2005).

Enveredar-se no universo do estágio supervisionado incluí pensá-lo como ação formativa, composta de apropriações e práticas que estabelecem interações

constantes, por conexões ou por desvios, com o entorno social, com as demandas do tempo histórico e com os modelos educativos em circulação para educação infantil e à docência.

As apropriações são entendidas como maneiras de consumir e interpretar os modelos culturais postos em circulação. Para Magalhães (2005, p. 101), elas correspondem “[...] à intriga e à relação mais profunda dos sujeitos com seus pares, com os agentes, consigo mesmo e com a instituição”. Envolvem as maneiras de perceber e internalizar conhecimentos, saberes, experiências e subjetividades.

Enfocamos as práticas como “[...] uma maneira de pensar investida em uma maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar [...]” (CERTEAU, 2002, p. 41), são as maneiras de fazer dos sujeitos históricos, fabricadas pelas formas como eles se apropriam e fazem uso dos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens. As maneiras de fazer dos atores educativos, são por exemplo, modos de cuidar-educar na Educação Infantil, de planejar, brincar, de organizar e dispor os materiais em sala de aula, de se relacionar e interagir com as crianças.

Na Educação Infantil, o cuidar-educar é uma engrenagem de práticas, movida por subjetividades, afetos, saberes determinados pelo currículo, pelos planejamentos educacionais, métodos pedagógicos, usos e disposição de materiais didáticos, processos de avaliações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Há, nesse espaço, uma prescrição para as ações docentes. Porém, há também mobilidade na produção do cotidiano, já que as subjetividades, os desejos e os confrontos de ideias reinventam o formalizado, reordenam o esta-

belecido de diversas formas. Essas práticas de formar, conformar, pensar, inventar, confrontar, são modos de viver a instituição educativa nas múltiplas possibilidades. (HORN, 2017; BARBOSA, 2006).

Nesse contexto, o estágio é compreendido, por excelência, como locus de reflexão-ação-reflexão das práticas construídas, dos significados sobre o que é ser pedagoga e professora, sobre o papel da instituição de Educação Infantil na sociedade.

A proposição metodológica de pesquisa qualitativa adotada incluiu as contribuições de Barbier (2002), quanto à escuta-sensível e a formação do sujeito a partir de sua existência e atuação. Assim, para refletirmos sobre os sentidos atribuídos pelas professoras-estagiárias ao Estágio Supervisionado na Educação Infantil, realizados nos espaços que atuam como professoras, utilizamos nossos registros docentes sobre as vivências das professoras-estagiárias no curso de Pedagogia e na prática do estágio, bem como portfólios, projetos didáticos e registros diários, de duas professoras-estagiárias, que as denominamos pelos nomes de Amélia e Rosa, com a intenção de proteger suas identidades.

Estágio supervisionado na educação infantil e a tessitura de sentidos

As professoras-estagiárias, quando realizam os estágios nas próprias salas de aula, não contam com a presença da professora colaboradora, aquela que recebe o estagiário e acompanha os processos de trabalhos articulados à observação, planejamento e regência. Exerce de forma diferenciada esse papel, a coordenadora ou su-

pervisora, em conjunto com a supervisora de estágio da Instituição de Ensino Superior. Ao final, as profissionais do campo de estágio, produzem um parecer sobre as atividades realizadas pela professora-estagiária, assinando outros documentos pertinentes, a exemplo de folha de frequência e planejamentos coletivos.

A primeira professora-estagiária, que destacamos é Amélia, docente da Educação Infantil, na ocasião do estágio, contabilizava sete anos de experiência na área. Ela mencionou sua profissão “como uma escolha acertada” (PORTFÓLIO, 2015a, p.12), em particular se exercida em sala de aula com crianças na creche.

Adoro trabalhar com os pequenos, tenho afinidade com a Educação Infantil, não me vejo em outra sala de aula. Cuido de tudo, das crianças, da higiene, do planejamento, das atividades e capricho na decoração da sala. Essa escola é maravilhosa, posso colar nas paredes e deixar os materiais aqui. Os pais adoram ver o visual e as crianças podem interagir com as produções que fazem comigo. (PORTFÓLIO, 2015a, p. 12).

Amélia, no itinerário da prática de estágio, discutiu e produziu antecipadamente o projeto didático que seria executado em sala de aula, escutou sugestões coletivas e reorganizou as ações no âmbito do projeto, quando achou pertinente promover mudanças. Por ocasião de uma das visitas, observamos que ela organizava os planejamentos da escola em caderno cuidadosamente decorado, havia registros de atividades e anotações reflexivas sobre os alunos e seus processos de aprendizagem.

Anotava conflitos afetivos vividos pelas crianças em sala de aula, aprendizagens consolidadas, dificuldades para interagir ou se apropriar de regras de convivência, quadros de doenças congênitas, situações familiares, ligadas as questões de desemprego e parentes com quem a criança residia, considerando que algumas estavam sob a guarda de avós ou tios. “É para me ajudar a entender as dificuldades deles” – justificou enquanto folheávamos o material (REGISTRO DIÁRIO, 2015a, p. 12).

Nas diferentes fases do estágio, produziu registros sobre a própria realidade escolar e prática docente.

Estagiar na minha sala de aula é excelente, estou à vontade trabalhando com minha auxiliar, mas rotina mudou, porque estou anotando tudo, mais atenta ao trabalho, porque estou sendo avaliada. Todos os dias faço o registro, vejo coisas que posso mudar e melhorar as atividades dos alunos. Hoje mesmo fiz uma atividade de campo na horta, foi lindo. Se eu fizer outro momento deste, farei melhor. A escola já quer levar todas as salas [...] Eu não costumo juntar trabalho, li muito para fazer o projeto, ficou bom, depois da revisão que a supervisora de estágio fez, ficou melhor ainda. Eu pesquisei em livros didáticos, textos da faculdade e tudo que encontrei. Estagiar exige estudo, é meio sufocante, mas acho que ficamos contagiadas com a reflexão escrita que fazemos. Gosto também de escutar aos relatos das colegas nos dias de encontro na faculdade, é cada novidade que elas trazem. (PORTFÓLIO, 2015a. p. 13).

O estágio se constituiu momento de estudo en-

trelaçado com a reflexão de seu trabalho e espaço educativo. “A sala de aula é meu mundo, é um pouco difícil ser observada, mas estou quase do mesmo modo de sempre. O meu trabalho a escola elogia, mais agora que também serve de estágio, trabalho e estudo mais”. (PORTFÓLIO, 2015a, p.12). No mundo de Amélia, as práticas cotidianas foram alteradas pelo o estágio supervisionado, que na sua compreensão, exigiu novas demandas de estudo e produção de texto, ainda assim, aliou-se ao preparo das crianças para receber a visita da professora supervisora, uma de suas preocupações visibilizadas nos registros.

Ontem fiz com elas trabalho com tinta, depois tivemos que tomar banho, aquele frevo. A escola em reforma, dificulta tudo. Mas não abro mão da limpeza. Hoje suados, queimados, mesmo cedinho, o sol estava forte na horta, só lavamos as mãos. Como a senhora vinha fazer a visita, passei a ordem do comportamento, dizendo que era minha professora e eu estava sendo avaliada. A turma é boa, tive sorte esse ano. Estagiar aqui é especial, na minha sala, com as crianças. Tudo se torna melhor, mas ainda tem as exigências, leitura, anotação. Com planejamento eu não sofro tanto, a senhora viu, tudo no caderno anotado, eu já tenho costume diário ou semanal. Minha assistente aprende comigo essa forma de trabalho. (PORTFÓLIO, p. 13, 2015a).

Uma das inquietações mais evidentes de Amélia no começo do estágio foi com nossa presença em sala de aula. Sobre essa sensação registrou: “A professora supervisora chegou e abraçou as crianças, participou da

rodinha ao meu lado, lanchou e participou da limpeza da sala junto com todos, mesmo assim, me senti avaliada, observada e questionada, sem ela nem dizer uma palavra sobre isso”. (REGISTRO DIÁRIO, 2015a, p. 37).

Em reflexão coletiva, compartilhou que foi na segunda visita da supervisora, que conseguiu interagir com ela e com a turma, de forma mais espontânea e relaxada. Sentiu-se mais segura, após a aula, e juntas refletiram sobre a continuidade do projeto e a construção de um canteiro de plantas em espaço destinado na área verde da escola.

Nas conversas com ela [professora supervisora], senti que não me julgava, me fez pensar como posso aperfeiçoar o trabalho, me sugeriu fazer dois ambientes em sala de aula, o cantinho da leitura e dos jogos, vou ver com a coordenadora como pode me ajudar, porque implica arranjar material, apesar de eu nunca ficar no pé da coordenadora por mais material educativo, além do que ela pode trazer. Se preciso for, vou fazer pedidos em outras escolas, tem sempre coisas deixadas de lado, que podem ser aproveitadas (REGISTRO DIÁRIO, 2015a, p. 42).

Amélia reconheceu as possibilidades de promover novos arranjos educativos para atender melhor as crianças na complexidade do cuidar-educar. Registrar, refletir e reorganizar as práticas educativas já constituíam suas ações docentes, entretanto, o estágio acrescentou-lhe a postura investigativa e estudos mais pontuais sobre o fazer docente na Educação Infantil, lhe conferindo uma identidade profissional mais fortalecida.

Nesse processo formativo, Amélia queixou-se de ser eventualmente identificada como “crecheira”, expressão ainda direcionada às professoras de Educação Infantil, que lhe soava como uma diminuição da profissão. Uma herança da dimensão assistencialista dessa área, que as políticas públicas da educação atual, voltadas para o reconhecimento da criança como sujeito de direito, para o cuidar-educar e a formação de profissionais da Educação Infantil buscam desconstruir, incentivando novas representações, ante a identidade profissional dos que cuidam e educam crianças na atualidade (GUIMARÃES, 2017).

Rosa, a segunda professora-estagiária, atuava na pré-escola em instituição particular, em que a dinâmica de trabalho valorizava o uso excessivo do livro didático. Razão pela qual, o projeto didático que produziu para o estágio supervisionado, com rimas, poemas e músicas, foi executado conjuntamente com outras demandas institucionais. “É preciso fazer as atividades do livro e do planejamento da escola, depois faço as do meu projeto. Quando apresentei a ideia do projeto às crianças, elas passaram a trazer roupas para a apresentação do recital e do musical. É só empolgação!” (PORTFÓLIO, 2015b, p.8).

O recital foi desenvolvido em sala de aula com as crianças caracterizadas com roupas juninas. Leram poemas e cantaram com auxílio de um aparelho de som. Em seguida foram encaminhadas às atividades do livro didático. A ruptura didático-pedagógica parecia entristecer crianças e professora, que prontamente, animou a turma: “[...] amanhã teremos mais, vamos fazer rimas e depois montaremos quebra-cabeças” (DUTRA, 2015, p. 23).

A professora-estagiária não usufruía de autonomia pedagógica para decidir as atividades que seriam realizadas no período de estágio, cumpria o planejamento semanal da instituição, construindo espaços-tempos possíveis, para desenvolver o projeto didático na sala de aula.

Sempre que posso relaciono os temas do projeto, com as outras atividades, estou conseguindo fazer o trabalho assim. Os pais também perguntam pelo livro, se não tiver respondido, eles reclamam porque compraram o livro e todos querem os meninos lendo no próximo ano. Fiquei entre a cruz e a espada, tinha que cumprir o estágio do meu jeito, muito parecido com a formação que tenho no curso de pedagogia. Mas, precisava fazer o que escola também exigia, estou fazendo o possível e está dando certo, é uma pena que na escola pública não estou em educação infantil, lá temos mais autonomia. (PORTFÓLIO, 2015b, p. 6).

No curso de Pedagogia, uma de nossas atividades foram as orientações para elaboração do projeto didático, produzido após observação/reconhecimento da escola campo de estágio e do trabalho em sala de aula. A professora Rosa não evidenciou em que momento entendeu ser necessário a elaboração do projeto didático Ler e escrever com rimas, poesias e músicas. Quiçá era um desejo anterior a realização do estágio, alfabetizar com práticas de letramento em conexão com a ludicidade.

No estágio ficou mais claro, como as vezes o professor sabe o que na sua turma precisa trabalhar. Nem sempre é possível fazer o que se quer, mas é preciso tentar. Eu gosto de planejar nas reuniões da escola, vou sugerir mais, tem gente aqui muito boa, preparada, eu estou quase assim. Entendi na experiência, que podemos inovar mais. A escola é considerada boa, tem atividades práticas e de apresentações em datas comemorativas. Nem sempre posso fazer o que quero, preciso trabalhar com a equipe. Mas a sala de aula quem mais conhece é o professor. Aquela turma já tinha passado por mim. Muito boa, educada, fui sortuda, porque a passada, era muito barulhenta. No estágio, o pior é a visita, pois bate o nervosismo quando a senhora chega, parece que nem sou professora e estou na minha sala de aula. Mesmo assim, vale muito, pois estou aprendendo sobre minha prática, parece que tudo vem para gente pensar e fazer melhor, deve ser por causa da visita e tudo que estamos fazendo. É muita exigência para quem tem casa, marido filhos, netos, escola pública e aula particular. Eu não quero ficar rica, mas preciso trabalhar. A vizinhança pergunta - Rosa, você quer ficar rica? - Você trabalha muito! Me pergunto, quem fica rico ensinando? (PORTFÓLIO, 2015b, p. 7).

Nos compartilhamentos de Rosa, percebemos uma instituição de Educação Infantil com poucas práticas de interação e brincadeiras, conforme recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação In-

fantil (2010). A professora-estagiária é aprisionada ao livro e atividades que escolarizam as aprendizagens das crianças. Essa condição, não a impossibilitou de pensar outras formas de explorar a alfabetização e o letramento em conexão com a cultura lúdica e outras linguagens da educação infantil.

A concepção do projeto didático *Ler e escrever com rimas, poesias e músicas*, o planejamento e sua execução possibilitou construir situações alfabetizadoras com crianças de quatro a cinco anos, articuladas como orienta Soares (2003), aos usos e a função social das práticas de escrita, explorando diversos portadores e gêneros textuais, valorizando a produção da escrita espontânea das crianças e a reflexão do sistema linguístico.

Rosa lamentava-se do diminuto espaço físico da sala de aula, o que a impedia de construir ambientes de trabalho, como o da leitura e o do faz de conta, “[...] com materiais disponíveis de maquiagem, roupas, baús, livros, espelhos, chapéus [...]”, indispensáveis às atividades de alfabetização numa perspectiva do letramento, nas práticas interativas e lúdicas. Entretanto, estava negociando com a coordenação, a organização dos ambientes em espaço coletivo, os quais poderiam ser compartilhados com outras professoras e crianças. (PORTFÓLIO, 2015b, p. 10).

Para Certeau (2002), as condições postas nem sempre impede o sujeito de reinventar o instituído, de reordenar o formalizado e construir práticas cotidianas em conexão com sua a maneira dá sentido ao mundo social, seja por partilha ou por desvios.

Nessa linha epistemológica, tanto Rosa quanto Amélia, pelas formas como se apropriaram dos bens culturais em circulação na formação docente e nas vi-

vências do campo profissional e pessoal, internalizaram conhecimentos, saberes, construíram experiências e produziram subjetividades, para refletir e agir, inventando seus modos de trabalho no campo profissional da Educação Infantil.

Conclusão

As práticas do estágio supervisionado das professoras em serviço, se configuraram como um espaço-tempo de formação emancipatória, ante as emergências sociais e educativas existentes nos contextos em que atuavam. Nas suas realidades, elas articularam a formação do curso de Pedagogia com as questões concretas do trabalho na Educação Infantil. Nessa teia formativa, engendraram sentidos múltiplos, com postura reflexiva, investigativa, propositora de ações comprometida com a ética e a profissão.

Tratou-se de um momento ímpar para se reconhecerem no outro e também se distanciarem, por serem sujeitos singulares, que inventam o cotidiano educativo, imprimindo subjetividades, formas de ser e estar no mundo. Nesse itinerário, também registraram seus olhares epistemológicos, dando sentido ao estágio, desde a concepção, ao planejamento e aos processos de execução das atividades, refletindo e construindo novos arranjos para as práticas cotidianas com as crianças.

Refinaram o olhar sobre os significados do trabalho coletivo, em parceria com a supervisora de estágio e demais pares da instituição. Perceberam a relação teoria-prática, as quais se materializaram nos projetos didáticos, na gestão dos processos educativos, nos materiais disponibilizados às crianças, nos registros das expe-

riências diárias. Portanto, um estágio com possibilidades formativas para o reconhecimento de limites e possibilidades pedagógicas nas práticas do cuidar-educar na Educação Infantil.

Referências

BARBIER, Renè. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Manual operativo PARFOR**. Brasília: CAPES/DEB/GCDOC, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUALOPERAATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/MEC. Resolução CNE/CP nº 02, de 1º 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&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 fev. 2018.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 8. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel. **Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia/Parfor**. UERN. Assú/RN, 2015. (Manuscrito)

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez.1995.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017. Disponível em: www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/.../pdf. Acesso em: 06 jun. 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços de educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 3 ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

MAGALHÃES, Justino. História das instituições edu-

cionais em perspectiva. In: GATTI, JÚNIOR, Décio;

INÁCIO FILHO, Geraldo. (Orgs.). **História da Educação em Perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia/MG: EDUFU, 2005. p. 91- 103

NÓVOA, António. Prefácio. In: MONARCHA, Carlos (Org.). História da educação brasileira: formação do campo. 2. ed. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2005. p. 13-18

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. Goiânia, v 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012> Acesso em: 24 mar. 2018.

PORTFÓLIO. **Estágio na Educação Infantil**. PARFOR/UERN. Assú/RN, 2015a. (Manuscrito)

PORTFÓLIO. **Meu estágio, minha história**. PARFOR/UERN. Assú/RN, 2015b. (Manuscrito)

PROJETO DIDÁTICO. **Ler e escrever com rimas e poesias e músicas**. PARFOR/UERN. Assú/RN, 2015b. (Digitalizado)

PROJETO DIDÁTICO. **As plantas**. PARFOR/UERN. Assú/RN, 2015a (Digitalizado)

REGISTRO DIÁRIO. **Jardim Escola Pimpolândia**. Jardim de Angicos/RN, 2015a. (Manuscrito)

RIO GRANDE DO NORTE. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. UERN/Campus Avançado de Assú. Assú/RN, 2013.

RIO GRANDE DO NORTE. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Resolução nº 06/2015/CONSEPE. **Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**. Mossoró/RN, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

Produção de conhecimento científico em estágio supervisionado em Pedagogia: experiências no PARFOR

*Maria da Paz Cavalcante
Débora Maria do Nascimento*

Introdução

A importância do estabelecimento de uma formação docente, na qual a pesquisa seja considerada como princípio científico e educativo, é reconhecida pelas instituições que buscam desenvolver uma prática orientada também pela formação em pesquisa.

Um processo de formação do professor/aluno em Estágio Supervisionado, congregando a pesquisa, supõe uma preparação sistemática como um elemento constitutivo da formação e um referencial de conhecimentos produzidos pelas áreas científicas disciplinares ao lado de um conjunto de saberes que os docentes constroem em suas atuações.

A integração da pesquisa à prática do professor/estagiário é uma das alternativas à superação de dicotomia teoria e prática, pois, ao agregar ao seu trabalho funções como investigar e ensinar, colocam-no próximo

à postura de um pesquisador preocupado em descobrir respostas que reorientem o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Uma proposta de Estágio Supervisionado nessa direção pode ter diversos encaminhamentos, como aprofundar questões suscitadas durante as aulas a academia e que sejam de interesse e necessidade dos alunos.

Tendo em vista as mudanças que estamos atravessando no ensino brasileiro, as quais são apresentadas com uma intencionalidade, dentre outras, de acompanhar a dinâmica do mundo no que tange ao desenvolvimento da ciência e de tecnologias da informação e comunicação, discutirmos sobre uma experiência que envolveu a pesquisa no Estágio Supervisionado – no Curso de Pedagogia, do Plano Nacional de Formação Docente da Educação Básica (PARFOR) –, parece-nos contribuinte para com as discussões que versam sobre o estágio para os professores que já exercem o magistério, os quais são capazes de (re)operacionalizar a teoria em relação à sua prática.

A formação de um docente, consciente de sua prática, implica um envolvimento com a observação, pesquisa, reflexão crítica e reorganização de suas ações. Trabalhos como os de Barreiro e Gebran (2006), Ghedin (2004), Kenski (2012), Pimenta (2002), Pimenta e Lima (2012) vêm nos mostrando a relevância da vivência de estágio como momento de o professor investigar e produzir conhecimentos a partir de sua própria prática.

No âmbito legal, a concepção de Estágio presente na Resolução de nº 06/2015 – CONSEPE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, reza, no seu art. 2º, § 1º, que o estágio se constitui em “atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, propor-

cionadas ao estagiário mediante a observação, investigação, participação, e intervenção em situações concretas da vida, e do trabalho de seu campo específico”.

Assim, propomo-nos analisar produções científicas (artigos), construídas por professores/alunos no decorrer do Estágio Supervisionado II, a partir de suas experiências em escolas públicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O estágio para o docente

O Estágio Supervisionado, considerado como um instrumento basilar no processo de formação do professor, pode contribuir para o aluno compreender e enfrentar o mundo do trabalho/escola de uma forma mais consciente. A relação pedagógica nesse sentido é uma relação que abrange (no mesmo sujeito) um ser que ensina mediado pelo conhecimento, que aprende e que constrói conhecimentos.

O profissional do magistério, que se vê diante do estágio em um curso de formação docente, encontra possibilidades de ressignificar sua identidade e sua prática no envolvimento com a pesquisa. Entretanto, a relevância de melhorar a prática profissional graças à pesquisa não pode, como nos explica Tardif (2008, p. 293), “ser reduzida apenas à dimensão técnica; ela engloba também objetivos mais amplos de compreensão, de mudança e até de emancipação”.

Para quem já exerce o magistério, o estágio se configura “como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 129), o que

requer um exercício profícuo de reflexão a respeito da problemática relação entre teoria e prática, submetendo a realidade a uma práxis, apropriando-se da realidade mediante uma intencionalidade que desejamos conhecer e transformar.

Nesse processo, o intercâmbio de práticas e teorias, que se inter-relacionam e se complementam, favorece a superação de obstáculos para proporcionar melhores resultados nas aprendizagens dos educandos da educação básica. Esse percurso requer que o professor orientador de estágio tenha a função de “à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-alunos”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 127).

Barreiro e Gebran (2006, p. 22), ao discutirem acerca da relação teoria e prática, entendem-na como um processo definidor da qualidade da formação tanto inicial como continuada do professor (na construção de sua profissionalização docente) por lhe permitir “uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas”. E acrescentam ser a pesquisa um caminho metodológico para a formação docente.

A dinâmica da formação contínua pressupõe a criação de novos conhecimentos abrangendo um leque de atividades e de projetos embasados na vivência dos professores, vinculados à prática da própria profissão; um processo de apreensão do real, ensino-aquisição de conhecimento e produção de novos.

No desdobramento de nossa pesquisa, como parte integrante do desenvolvimento profissional e da

prática docente dos professores/alunos/estagiários, vejamos como se deu o processo metodológico.

Procedimentos metodológicos

Atuando com a pesquisa qualitativa e com o método qualitativo, analisamos artigos científicos, os quais foram escritos pelos professores/alunos (para os quais utilizaremos codinomes) durante o desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado II, no semestre 2015.1, no Curso de Pedagogia do PARFOR, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus Avançado “Profa. Maria Elsa de Albuquerque Maia”*, Pau dos Ferros/RN.

A turma era constituída por quinze professores/alunos com os quais foram realizados onze artigos em pequenos grupos (7 trabalhos constando uma autoria, 3 trabalhos com dois autores cada um¹ e uma produção realizada com três).

Para a concretização da análise, escolhemos cinco artigos (ainda não publicados, mas apresentados à comunidade acadêmica no fim do semestre citado) nos quais os autores dedicam uma reflexão ao Estágio Supervisionado. Uma reflexão de modo mais abrangente ocorre em três trabalhos: um que discute sobre o estágio, numa relação com o curso de Pedagogia; outro que trata da literatura de cordel, e um terceiro que versa sobre a formação continuada. De um modo menos abrangente, há dois trabalhos: um versando sobre a importância da leitura no Ensino Fundamental e outro discutindo sobre

¹ Um desses trabalhos foi construído com um aluno de outra turma, pelo fato deste ter realizado o estágio em dupla com um dos alunos da turma citada.

o lúdico na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Considerando que um dos objetivos específicos, que registramos no Programa Geral do Componente Curricular (Estágio Supervisionado II), dizia respeito a compreender o estágio como espaço de pesquisa e construção da identidade docente; o processo percorrido até culminar nesses artigos teve o seguinte desdobramento: primeiro discutimos com os professores/alunos sobre a necessidade de refletirmos sobre a nossa própria prática e orientamos a construção de um diário reflexivo a ser feito no decorrer do desenvolvimento do estágio.

Após recebermos essas produções e corrigi-las, refletimos com eles sobre os aspectos que necessitavam ser aprimorados, uma vez que os diários apresentavam uma descrição do vivido, mas com algumas fragilidades quanto à reflexão acerca do que fora descrito. Discutimos ainda sobre a necessidade de uma maior relação com a teoria que eles vinham estudando no curso. Após essas discussões, solicitamos-lhes que fizessem o aprimoramento nos diários e que, considerando o que disseram em sala de aula, atinente a conteúdos que foram mais explorados com os alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais) e/ou um aprendizado que fora mais marcante no período de estágio, construíssem um artigo discorrendo sobre isso, numa relação com o que expuseram nos diários reflexivos.

Os artigos construídos têm os seguintes objetivos: (a) discutir sobre a importância das brincadeiras e jogos na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (LUIZ, 2015); (b) relatar as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado II (ELISA, 2015); (c) identificar como a leitura pode contribuir para a sociabilização do educando do quinto ano do Ensino

Fundamental (ANA, 2015); (d) levar a prática da leitura para a sala de aula, chamando atenção para rimas na literatura de cordel (BETA; LANA, 2015); e, (e) construir uma melhor compreensão acerca da importância do Estágio Supervisionado nas práticas educativas na escola (MARIA; LUZIA; ROSA, 2015). Do que se encontram expressos nessas produções, dialogaremos com o leitor considerando os seguintes aspectos: (a) compreensão do Estágio Supervisionado pelos professores/alunos; (b) o que ressaltam de contribuição do estágio na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental; e, (c) o que o estágio lhes proporcionou.

Construindo conhecimento no Estágio Supervisionado II

O Estágio Supervisionado II, com seus fundamentos teóricos e práticos, como um momento de diálogo, de reflexão, de pesquisa e de formação do professor/aluno foi evidenciado pelos estagiários em 4 dos 5 trabalhos. Para Elisa (2015, p. 2), ele “é uma das etapas indispensáveis durante a formação docente [...] entendendo que tanto a teoria como a prática são indissociáveis para uma atuação eficaz”. Para Ana (2015, p. 7), o estágio se configurou como um importante processo na formação docente “possibilitando refletirmos sobre nossa conduta”. E acrescenta: “pudemos observar que a articulação da teoria-prática no estágio supervisionado possibilita aos estagiários desenvolverem uma pesquisa da realidade a fim de [...] impulsionar um ensino eficaz às crianças”. (ANA, 2015, p. 1).

Na compreensão de Beta e Lana (2015, p. 5), “o estágio é o momento oportuno para, no cotidiano escolar, relacionar teoria e prática, para melhor desempe-

nhar o trabalho com os alunos [...]”. Maria, Luzia e Rosa (2015, p. 2), por sua vez, entendem o estágio “como sendo uma via fundamental mediante a formação do professor como educador profissional”. E acrescentam que “é importante ainda considerar a relação teoria-prática [...] no campo de execução dos seus feitos pedagógicos”.

Todas as professoras/alunas compreendem a relevância do estágio no processo de formação docente e destacam a relação teoria e prática como elemento constituinte do estágio. Essa relação teoria e prática, para Elisa, se dá no sentido de uma melhor atuação docente; para Ana, possibilita o desenvolvimento da pesquisa da realidade, a fim de impulsionar um ensino de melhor qualidade para o aluno. Na compreensão de Beta e de Lana, ocorre no sentido de o professor melhor desenvolver o trabalho com seus alunos. E, para Maria, Luzia e Rosa, essa relação é promotora de resultados pedagógicos.

Aprendemos que para essas estagiárias, o estágio tem seu sentido e significado na relação com o exercício da docência, na busca de um processo de ensino-aprendizagem propiciador de uma melhor aprendizagem para os educandos, e que há um reconhecimento das professoras como sujeitos, tornando a sala de aula um espaço de práxis docente e de mudança.

A contribuição do estágio, na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, é tratada em quatro dos cinco trabalhos com as seguintes expressões:

Para que os alunos pudessem ultrapassar os obstáculos relacionados à leitura e à escrita, nas quais tinham dificuldades, começamos a motivá-los a aprender. Para dar mais entusiasmo às nossas aulas, aproveitamos o ensejo de estar no mês de junho e de os alunos esta-

rem vivenciando a festa do padroeiro Santo Antônio [...], para trabalharmos com poesias de autores da cidade local que retratam essa festa, essa cultura. Além disso, utilizamos os contos clássicos, tornando as aulas mais atrativas, dinâmicas e preparando a criança para aprendizagem da leitura e da escrita de maneira lúdica. (ELISA, 2015, p. 7).

Na nossa prática de estágio tentamos propiciar às crianças um ensino de qualidade. [...]. Trabalhando o cordel em sala de aula; buscando sempre relacionar teoria e prática. Assim, buscamos os poetas da terra mais próximos para que os alunos tivessem uma visão que podiam ler e escrever suas próprias poesias. (BETA; LANA, 2015, p. 7).

É inegável a importância e a necessidade da leitura para formação de bons leitores, para serem capazes de escrever com eficácia. Não é somente uma vez ou outra que se estimula este prazer, é através de métodos variados, observando as condições afetivas, o interesse e a motivação por parte de cada aluno. (ANA, 2015, p. 6).

Observamos que com o lúdico podemos promover mudanças no desenvolvimento dos alunos, como: o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, imaginação [...] e proporcionar uma leitura de mundo. (LUIZ, 2015, p. 6).

Averiguamos, a partir do que expressa Elisa, que a contribuição do estágio na aprendizagem dos alu-

nos se dá com relação à leitura e à escrita, uma vez que os discentes demonstravam dificuldades nesse aspecto. Para isso, ela passa a motivá-los, utilizando poemas de autores da cidade que retratam, em suas produções, a cultura da festa junina. Busca, assim, propiciar tanto um melhor aprendizado da leitura e da escrita, como dar mais entusiasmo às aulas. Também insere os contos clássicos, como possibilidade do aprendizado de forma lúdica.

Nesse aspecto da apreensão de conhecimento e valorização da cultura local, Beta e Lana buscaram trabalhar o cordel, usando produções de poetas da terra para que os discentes tivessem uma compreensão de que poderiam tanto ler como escrever seus próprios poemas. Ana, por sua vez, ressaltou o estímulo ao prazer pela leitura para a formação de bons leitores (ressaltando sua constância), considerando métodos variados, as condições afetivas, o interesse e a motivação dos discentes. E Luiz, assim como Elisa, destacou o lúdico, no sentido da promoção de mudanças no desenvolvimento do aluno atinente à criatividade, sensibilidade, imaginação, bem como da leitura de mundo.

O conjunto, do que fora propiciado aos alunos, revela a concretização de propostas planejadas para serem desenvolvidas, as quais se encontram fundamentadas em teorias que as professora/alunas acreditam. Verificamos uma atenção para com a cultura local como perspectiva de motivação para o aprendizado e desenvolvimento do aluno (ELISA; BETA; LANA); o lúdico para um aprendizado mais efetivo (ELISA; LUIZ) e a aprendizagem da leitura com prazer (ANA). Constatamos, assim, um alcance da teoria iluminando a prática exercida no âmbito da sala de aula, e essa prática sendo

ressignificada por esses professores.

Atinente ao que o estágio lhes proporcionou, eis o que colhemos:

Através dessa etapa, compreendemos que somente a experiência não é suficiente para aprender a ensinar, é necessário conhecer, aprender a fazer, aprender a ser para que sejamos profissionais cada vez mais reflexivos e assim possamos entender a heterogeneidade e a complexidade que se encontra no contexto da sala de aula. Ressaltamos ainda que esse momento de observação e regência também nos proporcionou a revisão de nossa prática pedagógica como caminho para crescimento e amadurecimento de nossa formação [...], pois, apesar de já atuarmos como professores, conseguimos entender mais que a teoria e a prática são indissociáveis. (ELISA, 2015, p. 8).

No decorrer de toda execução do Estágio Supervisionado II, pudemos perceber que ser professor não é só uma questão de possuir um cânone de conhecimento e capacidade de controle da aula. Ser professor é preciso, igualmente, ter capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina. (MARIA; LUZIA; ROSA, 2015, p.9)

A partir das observações feitas na Escola [...] percebemos que o lúdico não é apenas brincar por brincar, mas que é importante ter um objetivo por trás das brincadeiras que leve o aluno a apren-

der algo através daquele momento tão maravilhoso para ele. (LUIZ, 2015, p. 6).

Podemos trabalhar com várias fontes de informações (revistas, jornais, músicas, revistas em quadrinhos, poesias, poemas, parlendas, músicas, teatro, cinema). Montar representações teatrais, paródias, construção de murais, confecção de jornal, etc. além do livro literário que a escola está acostumada a oferecer aos seus alunos. (ANA, 2015, p. 8).

O uso do cordel no Ensino Fundamental alia criatividade, baixo custo e tradição popular podendo propiciar aprendizado. Por isso, deve ser incentivado como alternativa pedagógica, contribuindo para o ensino-aprendizagem diferenciado em sala de aula. (BETA; LANA, 2015, p. 8).

O Estágio Supervisionado proporcionou aos professores/alunos aprendizados variados que convergem para o aperfeiçoamento docente. Assim, Elisa ressaltou que o estágio lhe proporcionou: uma revisão de sua prática pedagógica, ampliar o entendimento de que teoria e prática são indissociáveis e compreender que somente a experiência não é suficiente para ensinar. Maria, Luzia e Rosa destacaram que ser professor não é somente ter conhecimento e controle de sala de aula, implica também a capacidade de estabelecimento de relações com àqueles a quem se ensina. Para Luiz, o estágio proporcionou perceber que o lúdico se constitui, não apenas no brincar com a intencionalidade de brincar, sendo im-

portante haver um objetivo com relação à brincadeira.

Já para Ana, o estágio propiciou o entendimento do trabalho com variadas fontes, assim como a vivência e construção com os alunos de outras fontes de aprendizagem. Beta e Lana deram destaque ao uso do cordel, para um ensino-aprendizagem diferenciado em sala de aula, e apontaram a vantagem do seu uso congregar criatividade, baixo custo e tradição popular.

Na relação Estágio Supervisionado e prática da profissão docente, vivenciamos um processo de reflexão que envolveu uma experiência individual do professor, um saber coletivo incorporado nas atividades de formação e a produção de conhecimentos. Nesse percurso, buscamos a ampliação do horizonte de compreensão dos professores/alunos acerca de sua atuação, com uma orientação pela construção do conhecimento a partir de um processo sistemático de pesquisa.

Conclusão

A reflexão sobre a prática, expressa nas produções científicas dos professores/alunos, pôs a descoberto os sujeitos do processo ensino-aprendizagem requerendo pensar um conjunto de relação entre pessoas. A escola exige um quadro teórico implicado na possibilidade de gerar mudanças. Refletir sobre as contradições e possibilidades nela existentes passa pela reflexão da atuação do docente, do conhecimento desenvolvido na academia, da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e do contexto social em que estamos inseridos.

A articulação do curso de Pedagogia com as escolas públicas, aprimorando a formação do profissional de educação, contribui para garantir uma ação mais

comprometida com o processo de ensino-aprendizagem que ocorre nessas instituições.

O Estágio Supervisionado, como um instrumento fundamental no processo de formação docente, pode constituir um elo com a realidade, auxiliando o professor/aluno a compreender melhor o seu ofício e enfrentar os desafios do cotidiano.

A pesquisa e a produção científica, no percurso do estágio de professores, compõem uma das alternativas que fornece conhecimentos provenientes da análise e interpretação do trabalho docente, possibilitando ao professor melhorar a sua formação e atuação, sem deixar de considerar o exame das determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas.

A relação dialética teoria e prática revela as contribuições teóricas acerca da atuação docente e suas possibilidades na perspectiva de um professor ator social mais engajado e nos instiga, como professores universitários, a realizar pesquisas e reflexões sobre as nossas próprias práticas.

Referências

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimundo Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

GHEDIN, Evandro. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 57-76, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. Bertoldo. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 35-45.

LIMA, Anália Bezerra; NASCIMENTO, Marcia Mychelle Nogueira; OLIVEIRA, Zilange Maria. **O estágio para quem já exerce o magistério**: uma proposta de formação continuada. In: SEMINÁRIO TEMÁTICO: “O ESTÁGIO SUPERVIONADO DO PARFOR NO SEU MUNICÍPIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS, 2., 2015, Pau dos Ferros: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.

LIMA, Anália Bezerra; NEVES, Antonio Ailton; OLIVEIRA, Zilange Maria de. **A importância do lúdico na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. In: SEMINÁRIO TEMÁTICO: “O ESTÁGIO SUPERVIONADO DO PARFOR NO SEU MUNICÍPIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS, 2., 2015, Pau dos Ferros: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.

NUNES, Maria Dolores do Rêgo. **A importância e o incentivar da leitura no quinto ano do ensino fundamental**. In: SEMINÁRIO TEMÁTICO: “O ESTÁGIO SUPERVIONADO DO PARFOR NO SEU MUNICÍPIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS, 2., 2015, Pau dos Ferros: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015. OLIVEIRA, Cláudia Socorro de; JESUS, Maria de Lourdes de; SILVA, Marileide Higino da. **A importância do estágio supervisionado em pedagogia**. In: SEMINÁ-

RIO TEMÁTICO: “O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO PARFOR NO SEU MUNICÍPIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS, 2., 2015, Pau dos Ferros: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Josefa Ieda Rocha Estágio supervisionado: a literatura de cordel como ferramenta de alfabetização. In: SEMINÁRIO TEMÁTICO: “O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO PARFOR NO SEU MUNICÍPIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS, 2., 2015, Pau dos Ferros: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **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. Mossoró, 25 fev. 2015.

A política formativa do PARFOR e suas implicações na vida dos graduandos

*Francisca Edilma Braga Soares Aureliano
Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo*

Introdução

A formação inicial de professores ganhou espaço nas discussões políticas da reforma educacional introduzida nos anos 1990, produzindo a convicção de que a melhoria na educação só pode ocorrer pela qualificação e participação desse profissional na reformulação das práticas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, sendo um dos instrumentos norteadores da reforma, passou a exigir à formação inicial em nível superior para atuação dos professores da Educação Básica, mesmo havendo brechas que permitem os sistemas de ensino ainda aceitarem a atuação de professores com nível médio para lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, a partir dos anos 2000, as políticas nacionais para a educação objetivam elevar os níveis de qualificação docente no intuito de impactar em melhorias nos indicadores de qualidade.

Nessa perspectiva, os marcos regulatórios e o conjunto de ações implementadas na formação docente partem dos estudos das políticas educacionais e das orientações dos documentos internacionais de que a mudança na formação de professores precede as possíveis mudanças na escola e no acesso aprendizagem por parte dos alunos. Contudo, não se pode atribuir total responsabilidade pelas mudanças no contexto das práticas de ensino à formação docente, pois essa se encontra associada aos processos de trabalho, de carreira, salário e profissionalização docente. Imbernón (2006, p.96) reforça esse posicionamento quando afirma que “[...] é preciso não apenas mudar o professorado (conferindo-lhe mais formação, por exemplo, que é o instrumento mais utilizado para essa mudança), mas promover também a mudança nos contextos onde ele desempenha sua tarefa [...]”.

Reconhecendo a formação como fundamental para o desenvolvimento profissional, os promotores de políticas públicas para formação docente, nem sempre consideram os contextos em que o professor desenvolve o seu trabalho, exigindo-lhe cada vez mais melhoria no nível de formação e produtividade teórico-prática. Dentre as políticas formativas em desenvolvimento na atualidade, destacamos para análise neste estudo, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que é um Programa formativo emergencial, que funciona na modalidade presencial, no intuito de verificar sua contribuição para vida profissional dos cursistas.

Nessa perspectiva, iniciamos apresentando algumas premissas sobre a Política Nacional de Formação de Professores, no intuito de situar sobre a estrutura político-organizacional do PARFOR e suas implicações

na formação de professores. Em seguida, diante dos dados obtidos por meio de pesquisa com três graduandos do Curso de Pedagogia (PARFOR) do *Campus* de Patu-RN, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), destacamos alguns resultados que nos fazem pensar sobre a necessidade de uma análise mais apurada sobre os saberes da docência nos contextos formativos, tanto da Universidade quanto da escola, extraindo o significado desse programa para a vida profissional dos graduandos/professores. O estudo se pauta na metodologia da pesquisa crítica e revelam sua contribuição para construção do sentido da formação como instrumento de transformação dos saberes docentes.

Política nacional de formação de professores

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica foi anunciada no contexto do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), mas sua aprovação ocorreu somente em 2009, pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro. O documento prevê um regime de colaboração para os entes federados elaborar um plano estratégico para formação de professores que atuam em escolas públicas, que seria também um instrumento para viabilizar o apoio técnico e financeiro da União para os cursos de formação realizados por instituições públicas.

Por meio dessa ação, o Ministério da Educação (MEC) objetivou formar, entre 2010 e 2015, em média 330 mil professores da educação básica que ainda não têm curso superior. Em 2007, os dados apontavam que cerca de 600 mil professores em exercício que atuavam nesse nível de ensino não tinham graduação e, quando

tinham, esta não correspondia à exigida nas áreas em que atuavam (PALAFOX; KLINKE; SILVA, 2013).

Esse decreto impulsionou o MEC a criar o PARFOR, um programa emergencial implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES) - instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que trata da oferta especial de cursos de licenciaturas, e outros cursos ou programas aos professores em exercício na rede pública de ensino (BRASIL, 2009). Tem como objetivo criar um sistema integrado de formação para oferecer aos professores condições de obtenção de um diploma na área específica em que atuam.

Para dar conta dessa responsabilidade, foi atribuída a Rede de Formação de Profissionais da Educação Básica (Renafor) de atender a formação para professores da educação infantil e do ensino fundamental, por força do decreto citado, passou também a definir a atuação das secretarias do MEC, da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) quanto ao planejamento e ao financiamento dos cursos de formação de professores.

Compreendemos que essas ações contribuíram para um avanço significativo na certificação dos professores na atualidade. Os cursos do PARFOR garantem aos professores em exercício na rede pública de ensino básico, a formação exigida pela LDB em cursos de primeira licenciatura, segunda licenciatura ou formação pedagógica, oferecidos em turmas exclusivas.

A operacionalização do PARFOR se desenvolve por meio da Plataforma Freire, criada pela CAPES,

na qual os professores se inscrevem em cursos para adquirir a habilitação necessária ao exercício do magistério. As secretarias de educação municipais ou estaduais a que estão vinculados validam suas inscrições tendo como parâmetro os dados do Educacenso² que apresenta a demanda de formação docente. Após a validação, as Secretarias organizam o processo de seleção, aderindo aos critérios estabelecidos conjuntamente pelo Comitê Gestor do plano de formação, constituído por representantes de diversas instituições. Tem-se como critérios para participação nesses cursos: espaço geográfico (distância da residência do professor), disciplina de atuação, não ter graduação, ser efetivo e com tempo de serviço, dentre outros. Após a seleção, os nomes dos candidatos são enviados às instituições públicas de ensino superior, para que seja efetivado o processo de matrícula.

A reforma educacional, ao se instituir pela LDB, vem enfatizando, nas propostas governamentais, a formação em serviço e a distância, que, pelas precárias condições de trabalho, acúmulo das funções docentes e baixa remuneração, tem sido, na maioria das vezes, oferecida de forma aligeirada, fragilizada teoricamente, marcada pela descontinuidade e descontextualização dos conteúdos e das práticas (GATTI; NUNES, 2009). Analisando os relatórios que avaliam as ações do PARFOR, Castanheira (2014) sintetiza os seguintes problemas para seu funcionamento:

2 “O Educacenso é um sistema on-line que visa coletar, organizar, transmitir e disseminar os dados censitários. Para isso, mantém um cadastro único de escolas, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula, em uma base de dados centralizada no INEP, possibilitando maior rapidez na atualização das informações”. (INEP, 2011b).

[...] falta de estrutura nos campi ou escolas, que não têm infraestrutura para realização dos cursos; faltam bibliotecas, laboratórios, recursos didáticos e equipamentos; falta ajuda de custo para os professores, como concessão de bolsa, para que eles possam participar e permanecer nos cursos, custear despesas evitando evasões, o que é apontado como uma falha estrutural do programa. Além disso, não há cursos para que professores que não dominam os instrumentos da educação à distância (EAD) possam lidar com a Plataforma Freire; ausência de acompanhamento da coordenação dos cursos nos campi; nota-se a sobrecarga de conteúdo nas disciplinas específicas da licenciatura em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. (CASTANHEIRA, 2014, p.284).

Diante dessa realidade, pode-se afirmar que em algumas localidades o PARFOR vem funcionando com fragilidade, prejudicando o processo formativo do professor. A política de expansão e atendimento demonstra certo descaso do Estado com os processos de aprendizagem do docente, focalizando a atenção no cumprimento das metas estabelecidas no PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - PMCTE, que são propostas pactuadas para melhorar os indicadores educacionais, em resposta aos investimentos internacionais. Silva Júnior (2010), avaliando as ações desse programa na Universidade do Estado da Bahia percebe que a concepção de professor reflexivo, como um dos pressupostos do PARFOR, fica restrita ao plano individual, inviabilizando a análise crítica, por não ocorrer em momentos interativos entre os docentes.

A política de formação de professores esteve presente no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE/2001), sendo reafirmada no segundo, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Sua Meta 15 define prazo de um ano para que os entes federados, em regime de colaboração, garantam a formação específica em nível superior para todos os professores que atuam na educação básica, obtida em cursos de licenciatura na área de conhecimento, em cumprimento ao art. 62 da LDB, nº 9.394/96. Tendo vencido esse prazo, a meta não se cumpriu, visto que ainda existe uma grande demanda de docentes que não são licenciados nas áreas em que atuam.

As diferentes políticas de inserção dos jovens às universidades para ser professores (SISU, PROUNI, FIES) via ENEM³ dissimulam, sob a perspectiva de equidade e igualdade, ações excludentes, que ocultam a desigualdade que existe entre instituições de formação que priorizam o ensino e a técnica - e aquelas que, além do ensino, enfatizam a pesquisa e a extensão. A formação, que deveria ser realizada na perspectiva da racionalidade crítica, acaba ignorando a prática como ponto de partida para a teoria, restringindo-se às estratégias de ensino pré-definidas pelos especialistas, o que sugere um repensar do governo sob essa perspectiva de formação.

Pesquisa realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE, 2005) apresenta como principais preocupações em relação a profissão docente no cenário nacional e internacional: falta de atratividade devido à desvalorização salarial em

3 Sistema de Seleção Unificada (SISU); Programa Universid de para Todos (PROUNI); Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

relação as outras carreiras e o status de ciência que nem sempre é conferido à educação; a questão do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores para determinadas áreas do conhecimento em atendimento às demandas das escolas; a dificuldade de reter professores eficazes nas escolas devido a insatisfação com as condições de trabalho; e por último, os aspectos relacionados a seleção e contratação de professores.

Diante desses aspectos mencionados pela OCDE, é imprescindível que o poder público coloque a qualidade da formação do professor acima da quantidade dos cursos que oferece, para que haja um alinhamento do desenvolvimento e do desempenho dos docentes às necessidades das escolas, bem como, precisa investir em uma política de valorização das condições de trabalho, de salário e carreira que garanta a dignidade profissional.

As preocupações apontadas são referências para explicar o porquê de tantas desistências dos professores e o prejuízo que o Estado tem pelo fracasso no número irrisório de concluintes, tendo em vista a quantidade de matrículas. Gatti e Barreto (2009) constata – a partir de dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo MEC/INEP em 2006 – que, nos 176 cursos de licenciatura realizados a distância, nas áreas de Pedagogia, Matemática e Ciências da Natureza, Letras, Ciências Humana e Filosofia, Artes e Educação Física, foram matriculados 149.392 professores, ingressaram 141.786 e concluíram apenas 19.222 (GATTI; BARRETO, 2009).

Dados obtidos na plataforma on-line do Observatório do PNE (2015) criada pelas empresas e Organizações não governamentais – OGN, que constituem o movimento “Todos pela Educação”, apurados do Censo Escolar de 2012 revelam que a política de forma-

ção ainda não atingiu todos os professores brasileiros. Dos 2.101.408 docentes que atuam na educação básica, 23,6% ainda não têm formação adequada. Entre estes, incluem-se aqueles sem curso superior e os que têm curso em áreas diferentes da educação, ultrapassando o limite estabelecido pela LDB – em 2006. Diante da exigência dessa lei, aqueles que não tinham licenciatura não podiam participar de concurso público, o que fez com que muitos investissem com recursos próprios em sua formação.

Essa situação contribuiu para a mudança dos indicadores a partir de 2010: até 2012 o número de diplomados cresceu quase 10 pontos percentuais (68,9 em 2010 e 78,1 em 2012). Em 2013, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que 74,8% dos professores da educação básica tinham formação em nível superior; 32,8% tinham licenciatura na disciplina em que atuavam nos anos finais do ensino fundamental; e 48,3% tinham essa mesma formação para o ensino médio. Diante dessa realidade, percebemos que ainda há necessidade de muitos investimentos para o atendimento à formação inicial de professores de modo a satisfazer os requisitos legais. Os dados apresentam disparidade entre as regiões Norte e Nordeste, que têm um número maior de professores sem certificação adequada, em relação a outras regiões. De acordo com o Observatório do PNE (2015), a perspectiva é que a meta referente à formação de professores seja atingida em 100% até 2014 - o que será um ganho para os professores quanto a sua formação.

Para atender à determinação legal, esperamos que o governo continue estabelecendo parcerias com as universidades públicas e, junto a elas, dê prioridade para

que esses cursos sejam mantidos e ampliados em outros contextos que segundo os dados (região Norte e Nordeste) ainda necessita de cursos para formação em nível superior para professores da educação básica. Essas instituições deverão adequar os currículos dos cursos de licenciatura às práticas de ensino das escolas públicas no intuito de melhorar o nível de formação dos professores brasileiros.

Desenvolvimento profissional do docente: a formação no PARFOR e os saberes docentes construídos/mobilizados

A formação inicial está relacionada a aquisição do título que permite o exercício da profissão por habilitar o professor em uma determinada área de atuação, e ter seguridade legal (BORGES, 2012, p. 53). Ainda conforme a autora, essa formação por habilitar o docente para a educação básica, estabelece o marco identitário da profissão que caracteriza o professor como profissional da docência (Idem). A nova estrutura organizacional implementada pela determinação da reforma do Estado a partir dos anos 1990, atingiu os professores e sua formação, sob influência dos organismos transnacionais que propunham nova regulação às políticas educacionais, ocasionando uma reestruturação do trabalho docente e da escola.

A proposta de adequação na estrutura curricular dos cursos de licenciaturas imposta pelas Diretrizes para Formação Inicial de Professores objetivava a construção de um professor com habilidades e competências capazes de qualificá-lo para que tenha condições de adequar a escola e a educação às transformações e às forças

produtivas. A ideia de competência propostas nas diretrizes dos cursos visa inserir nas subjetividades das novas gerações a lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e desenvolvimento de capacidades como garantia da empregabilidade. Essas formas de regulação impostas pelo Estado enfatiza a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional que são fundamentas nas concepções neoliberais que tem fundamentado a educação nas últimas décadas.

Podemos observar que nesse contexto de reformas da política educacional há uma preocupação com a qualificação profissional, começando pela formação dos professores que são responsabilizados em promover a melhoria da aprendizagem, para o alcance de melhores indicadores educacionais. A deterioração das condições de trabalho, a desvalorização do trabalho docente e a queda de investimento na formação do professor impactaram de forma significativa na qualidade da educação. Diante desta problemática é injusto centrar o fracasso da educação no trabalho e na formação do docente, pois o êxito nas políticas implementadas no setor só ocorrerá com investimentos, mesmo que o direito a educação esteja instituído por lei.

Nóvoa (1995) apresenta duas concepções de formação: a estruturante e a interativo-constructivista. A primeira é fundamentada pelos paradigmas positivista pragmático que prioriza a metodologia da racionalidade técnica, onde os cursos de formação treinam os professores em um curto espaço de tempo em técnicas e habilidades para produção de resultados esperados da prática. As políticas de formação baseiam-se na crença de que a escola teria eficácia adotando o modelo empresarial típi-

co do modelo capitalista para poder responder as exigências da sociedade industrial e tecnologia que enfatiza a qualificação da mão de obra para a indústria.

Por outro lado, a concepção interativo-construtivista de formação se pauta na dialética, reflexão e investigação, tendo por base as necessidades dos sujeitos e os contextos educativos, denominando-se racionalidade crítica. A formação de professores é compreendida como um processo permanente do processo de construção e reconstrução do fazer docente, com intenção de desenvolver um conhecimento prático-reflexivo em oposição ao caráter acrítico, reprodutor e conservador do enfoque anterior. O professor é visto como profissional da educação que desenvolve uma atividade social, e por isso, o processo formativo precisa transformá-lo em um investigador dos problemas que enfrenta no espaço em que desenvolve sua prática (GÓMEZ, 2007).

No Brasil, Ghedin (2008) defende a mudança da epistemologia da prática que orienta a racionalidade técnica, para uma epistemologia da práxis que fundamenta a racionalidade crítica, em que emite a compreensão de que a teoria transforma nossa consciência dos fatos, não as coisas.

A política de formação e valorização dos profissionais da educação que articule prioritariamente a formação inicial, continuada, condições de trabalho, salários e carreira fundamentada em uma concepção crítica permeou as lutas dos educadores durante quase 40 anos, à medida que se instaurava a reconstrução social, a democratização da escola e do ensino e a construção da sua identidade profissional. Essa perspectiva buscava romper o pensamento tecnicista que predominou até os anos 1980, evidenciando novas concepções de formação

do educador com caráter crítico. Essas circunstâncias acenava a necessidade de um novo profissional da educação que deveria apresentar “[...] domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p.139).

Esta concepção emancipadora de educação e formação procura dissolver as dicotomias que marcaram a formação docente como a diversidade de especializações e modalidade de cursos. A escola passa a ser uma instituição responsável pela democratização das relações de poder e na construção de novos projetos em seu interior, constituindo a concepção de profissional de educação que tem a docência e o trabalho pedagógico como base. Esses postulados teóricos defendidos pela Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) enfrentam na atualidade muitos impeditivos de serem implementados pelos sistemas de ensino devido às condições perversas impostas pelos organismos que tem suas propostas fundamentadas nas leis do mercado.

Diante dessas configurações teóricas, analisamos/problematizamos sobre os saberes construídos/mobilizados pelos professores/estudantes que cursam a licenciatura em Pedagogia do PARFOR – *Campus* de Patu/UERN e, por conseguinte os elementos que fundamentam/instrumentalizam esse campo formativo.

As análises/problematizações que serão levantadas aqui partem da natureza multiforme que compõe os saberes dos quais se apropriam os docentes, neste contexto, da perspectiva oferecida pelo trabalho de Tardif (2002) que procura dar conta de analisar os saberes e a formação docente, enfatizando justamente seu caráter

heterogêneo e a forma como eles são mobilizados nesse processo. Isto posto, em busca de tecer uma teia de saberes mobilizados pelos graduandos/professores - servirá também como âncora a contribuição de Pimenta (2005) que ajuda a compreender que os saberes docentes de nossos/ graduandos/professores possuem diferentes dimensões, a saber: a experiência, com saber da docência se constitui no decorrer da vida do aluno como estudante, em toda relação que contribuiu para a formação humana do aluno, e tudo o que sabem a respeito da profissão, as representações e os estereótipos por meio dos sistemas de comunicação.

O conhecimento, como saber docente, sugere a necessidade de se questionar quanto ao significado do conhecimento, das suas informações, o quanto ele é poder e até onde, qual o seu papel, da relação entre as ciências e os modos de produção (material, existencial), da sociedade e da informática. Segundo ela, conhecer implica um trabalho com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Assim, o conhecimento produz novas formas de progresso e desenvolvimento, e a reflexão como sendo uma capacidade de produzir novas formas de existência. Nisto está a relação entre o poder e o conhecimento, “ a informação confere vantagens a quem a possui” (PIMENTA, 2005, p.22). A autora afirma que o trabalho da escola é o de mediar a informação e os alunos, tornando possível desenvolver a reflexão para adquirir a sabedoria necessária a construção do homem. Sendo assim, para ela “educação enquanto prática social tem a finalidade de preparar os alunos para trabalharem os conhecimentos tecnológicos e científicos, desenvolver habilidades para utilizar, rever e reconstruir, num processo de análise, confronto e contextualização.

Os saberes pedagógicos destacados pela autora são saberes da docência necessários para saber ensinar, uma vez que, experiência e conhecimentos específicos não são suficientes, na prática docente, são necessários também os saberes pedagógicos e a didática. Constituem os saberes pedagógicos temas como relacionamento professor-aluno, importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, e das técnicas de ensinar. Na formação de docentes há uma necessidade de articulação entre a realidade existente nas escolas e a formação contínua de professores. Superando a fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos), analisando a prática social resignificando os saberes como ponto de partida para formação de professores.

Nos achados da pesquisa realizada com os graduandos/professores do PARFOR – *Campus* de Patu/UERN por meio de relatos escritos – eles destacam como saberes construídos/mobilizados a partir dos estudos/atividades no referido curso de formação: *saberes teóricos e/ou científicos; saberes de ação e/ou saberes didáticos; saberes profissionais/noção de consciência da profissão.*

No tocante aos saberes teóricos e/ou científicos os graduandos/professores entrevistados declaram estar fazendo Pedagogia/PARFOR porque sentem necessidade de uma maior fundamentação teórica:

Antes tínhamos simplesmente uma prática, hoje consigo identificar uma teoria e uma prática no meu fazer. O aprofundamento nos estudos sobre infância, criança, alfabetização e letramento deixaram-nos mais produtivos no ofício. Isso sem dúvida foi o maior e mais importante passo dados para

Em análise a fala do cursista percebemos que ele destaca a relevância do curso no que diz respeito a conceitos importantes que o docente deve ter fundamentos – tais como: as especificidades de uma criança e de seu processo de alfabetização. Estes dois fundamentos são basilares para o Pedagogo, visto que, estão sendo formados para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por conseguinte, nesses segmentos de ensino o profissional atua diretamente com o processo de alfabetização. Além disso, os dizeres do graduando expressa uma tomada de consciência sobre o seu papel dentro do contexto de uma sala de aula, clareza de como se dá a aprendizagem na faixa etária em que atua, bem como o entendimento de que o docente precisa ter conhecimento de como acontece o desenvolvimento biológico, cognitivo e social de cada aluno.

Outro aspecto importante, foi a ênfase que o partícipe da pesquisa deu à compreensão de que somente a prática não é suficiente para a atuação do profissional docente – a teoria é indispensável para que a prática se consolide de maneira significativa. Como enfatiza Pimenta (1995, p.61) “a atividade docente é constituída pelas dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a de intervenção e transformação (atividade prática)”. Os saberes teóricos se articulam, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. Compreendemos que a busca pela unidade teoria-prática têm sido um desafio nos cursos de formação de professores, esse binômio é condição essencial para que os graduandos em cursos que preparam para a docência construam os saberes específicos na área.

Como explica Melo (2014), a prática não deve estar sobreposta a teoria ou vice-versa, nos cursos de formação a prática funciona como ZDP – a ZDP modifica de maneira específica o pensamento sobre determinados conceitos, pois a aprendizagem equivale a “aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (VYGOTSKY, 2000, p. 108). Por conseguinte, o aprendizado produz no aluno a chance de agir independentemente - cognitivamente falando há um processo de independência, mas isso não significa falta de interação. A partir do instante que o educando se desenvolve, tendo atingido o nível de zona de desenvolvimento potencial, automaticamente, em sua interação ele continuará dialeticamente alcançando sucessíveis níveis de desenvolvimento potenciais.

Nessa perspectiva, a atividade prática da docência é reflexo do conhecimento teórico que o docente tem construído sobre os processos de ensino e aprendizagem. No caso do PARFOR, inferimos a partir dos estudos teóricos em Pimenta (1995/2005) e Melo (2014), como também nos dados empíricos da pesquisa realizada para esse estudo - que no referido curso os graduandos/professores já tem um arcabouço prático construídos de suas experiências como profissionais da área (todos os cursistas partícipes têm mais de 10 anos de docência). No entanto, há brechas formativas porque não tem fundamentação teórica quanto aos fundamentos do desenvolvimento da aprendizagem, dos conhecimentos didáticos que envolvem o planejar e desenvolvimento dos processos de ensino.

Além desses aspectos anunciados, as falas demonstram que o curso viabilizou oportunidades para que eles pensem sobre a profissão docente, a educação e sua

prática profissional. O pensar a profissão lhes fazem retomar *aos saberes de ação e/ou saberes didáticos*, construídos na experiência profissional para reconstruí-los à luz das teorizações que constroem no PARFOR. Como menciona os Graduando 1 e 2 no trecho de suas reflexões que pinçamos para ilustração das nossas análises:

Durante o processo do Curso temos percebido várias contribuições, sobretudo, **a prática do pensar**, propiciando **uma nova maneira de ver a educação**, como ferramenta para nós professores **rever nossa prática**, apesar das limitações do tempo/espaço conseguimos nesse curso **pensar melhor nossas aulas** no dia-a-dia de nossa profissão. (GRADUANDO 1, 2015). (grifos nossos).

No PARFOR **estou conseguindo desenvolver meus conhecimentos teóricos e na minha prática como professora**. As disciplinas através dos teóricos têm mostrado conhecimentos que eu fazia, mas não sabia que estava numa teoria. **Através dos textos tenho procurado melhorar na minha prática**. (GRADUANDO 2, 2015). (Grifos nossos).

O processo dialético, essencialmente relacional, mediacional e dialógico do processo formativo em cursos de graduação confere aos graduandos o mérito de aprender a pensar. De acordo com Freire (1996) a reflexão crítica é uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática “ativismo”. Acreditamos que o processo de ensino-

-aprendizagem constitui uma forma de reflexão na ação, ou seja, refletir sobre as formas de pensar, os acontecimentos e sobre o agir pedagógico que constituem a ação posterior. No entanto, vale ressaltar, que a apenas refletir não é suficiente, sendo necessário que esta reflexão tenha fundamentos na teoria para que na prática ofereça aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da reflexão, da análise consciente e consistente das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

A fala dos graduandos, supracitadas, demonstram que o curso fornece aportes para que os cursistas façam relações e percebam as dicotomias entre o que praticam e o que estão estudando nos componentes curriculares. Defendemos que toda reflexão é respaldada em referenciais teórico e práticos que se constituem em um arcabouço que dá corpo e forma à prática de um profissional. Na fala de outro cursista de Pedagogia/PARFOR identificamos referência a importância do curso quanto a reflexão sobre a prática – em destaque no trecho que segue:

Dou ênfase sobre as aprendizagens construídas no curso – que ele oportuniza **a reflexão sobre o que fazemos (saberes de nossa experiência)** que aprendemos ao longo de nossa profissão e **reaprendendo aqui com os saberes teóricos.** (GRADUANDO 3, 2015). (Grifos nossos).

Refletir sobre um assunto, realidade ou práti-

ca converte-se, em primeiro lugar, colocar em dúvida, levantar questão e procurar dar direção a uma interpretação de um fato. Libâneo (2005) entende que a reflexividade do professor precisa estar imbuída da conscientização teórica e crítica de sua realidade; da apropriação de teorias que forneçam subsídios para a prática (para o entendimento do próprio pensamento e para a elaboração de metodologias facilitadoras da ação) e, ainda, das diferentes situações sociais, políticas e institucionais em que ocorrem as práticas escolares.

Compreendemos a reflexão, como a capacidade de se voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a inevitável utilização do conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar a realidade e suas representações, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer. Isto posto, enfatizamos a reflexão como o ato de pensar, raciocinar, interpretar, relacionar, entre outras operações mentais que envolvem a cognição.

De acordo com Dewey (1999) “pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas.” (p. 158).

Esses pressupostos teóricos e o enunciado do cursista partícipe da pesquisa nos remete ao entendimento de que os cursos de formação, de maneira específica formação de professores, propiciam momentos em que os graduandos a partir da relação teórico-prática - mediante o pensar crítico têm a possibilidade de refletir sobre os processos que envolvem seu fazer profissional e retornar essa reflexão para si próprio - reconhecendo suas capacidades, potencialidades e dificuldades, com-

preender as concepções/teorias e habilitar-se a aprender com argumentos, saber contextualizar esse conhecimento no entorno sócio-histórico-cultural da sua prática pedagógica.

Contudo, vale ressaltar, que no contexto de formação do profissional docente esses âmbitos formativos (contexto da prática – âmbito de atuação profissional e contexto acadêmico – âmbito de formação inicial) que lhe servem de base não deverão ser vistos como facetas estanques e isoladas de tratamento de formação profissional, mas como formas de ver e compreender a educação em sua totalidade.

No tocante aos dizeres dos partícipes da pesquisa, encontramos indícios de que a experiência formativa realizada no curso de Pedagogia/PARFOR também tem favorecido uma reflexão sobre a profissão e a profissionalidade docente, ou seja, anunciam os saberes profissionais/noção de consciência da profissão, como podemos constatar enunciados dos graduandos entrevistados:

Além de propiciar uma aprendizagem quanto aos saberes didáticos, esse curso **tem sido muito proveitoso porque tenho repensado sobre o meu compromisso educativo com os valores humanos e a formação da criança.** Nossa profissão tem um compromisso muito grande com o outro. **Nesse curso tenho visto melhor a importância de minha profissão, da profissão professor.** (GRADUANDO 4, 2016). (Grifos nossos).

O PARFOR está sendo uma experiência ímpar na minha vida através dos conteúdos teóricos, das experiências de pesquisa **tenho refletido sobre minha profissão, construído opiniões, levantado hipó-**

teses, questionado e assimilado novos conhecimentos sobre minha profissão. (GRADUANDO 4, 2016). (Grifos nossos).

O ser professor, incide na capacidade de compreender que o professor é um profissional da educação que trabalha com pessoas e a educação é um processo de humanização. Como destaca Freire (1996) o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, se não também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado. Entendemos a profissão docente como um trabalho social humanizado, neste sentido, a formação de conhecimentos vai além do âmbito puramente metodológico e didático, sendo fundamental o reconhecimento de sua perspectiva humana.

As falas dos graduandos supracitadas acentuam a importância de os cursos de formação de professores estudarem/discutirem/refletirem sobre a profissão/profissionalidade docente. Pensar na profissionalidade docente, implica reconhecê-la como conjunto de comportamentos, habilidades, competências, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), analisando o processo de profissionalização da docência, apontam dois aspectos que se articulam no desenvolvimento da profissão: uma dimensão interna, a profissionalidade, entendida como o processo por meio do qual o professor adquire os saberes próprios da docência e constrói as competências profissionais, e uma dimensão externa, o profissionalismo, relacionada à obtenção de um status profissional e ao reconhecimento social da profissão.

Com base nessas abordagens, podemos considerar que profissionalidade e profissionalização mantêm

uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessárias ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

As falas dos graduandos denotam o entendimento da necessidade de compreender o significado da profissão docente e a necessidade de incorporar um reconhecimento social à essa atividade profissional. No entanto, nem sempre apenas saber o que faz um professor é suficiente para dar autenticidade à ação docente. Muito menos é o suficiente para tornar essa ação eficiente no alcance de seus objetivos educativos. Nesse contexto, vale ressaltar que, o processo de profissionalidade do professor depende diretamente da vontade individual e de seu nível de envolvimento com o trabalho que irá realizar como professor.

Pelas das análises da pesquisa, reconhecemos que a formação docente no curso de Pedagogia/PARFOR aponta para uma significativa relevância que: por um lado desvelam com nitidez as contribuições do arcabouço teórico para a formação dos professores e por outro lado apontam a relevância do contexto da prática (campo profissional) para consolidação dos saberes produzidos no curso. Outrossim, apresenta a existência da satisfação e do comprometimento dos cursistas com o curso. Nesta direção, aponta para a compreensão de que o Programa PARFOR se constitui como um espaço de confluências e condições concretas do exercício da formação de profissionais docentes - alimentado e realimentado pelo arcabouço teórico e prático da educação

formal, entrelaçando histórias/saberes individuais e coletivos.

Contudo, é importante ressaltar que as discussões/análises desenvolvidas no decorrer desse trabalho não teve a pretensão de dar conta de uma catalogação de saberes, mas a partir dos destaques que os cursistas deram sobre suas aprendizagens no decorrer do curso – problematizar a formação desses sujeitos e a forma como são efetivadas em diferentes realidades (acadêmica e contexto do exercício profissional) realizando uma reflexão acerca da formação docente no âmbito do PARFOR.

Independente dos casos de desistências que ocorre nesse programa formativo, revelados nos estudos de Gatti e Barreto (2009), e que indicam prejuízo para o Estado brasileiro quanto aos investimentos na política de formação, mas na realidade estudada o PARFOR tem representado para aqueles que permanecem cursando, uma oportunidade de reconstrução da prática docente. O programa tem possibilitado aos alunos cursista à profissionalidade mediante a formação inicial e a reconstrução de sua profissionalização, à medida que possibilita diariamente a reflexão e a redefinição dos saberes didáticos e teóricos necessários ao exercício da profissão. Consideramos esse o maior mérito dessa política formativa.

Isto posto, o PARFOR se caracteriza como um espaço de mediação da teoria e prática educativa na formação docente, permitindo a integração da dimensão instrucional à dimensão pedagógica, contribuindo, sobretudo, para a passagem da experiência imediata para a experiência consolidada a partir de um referencial teórico que permite a reflexão e, por conseguinte, um processo que possibilita a instauração de uma lógica docente

fundamentada. Neste sentido, é um contexto de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Conclusão

O PARFOR é uma política formativa emergencial que desde 2009 tem possibilitado a milhares de professores brasileiros o acesso a formação inicial para resolver a grande demanda de profissionais que não tem qualificação adequada para atuar na docência da Educação Básica. O programa é operacionalizado pela Plataforma Freire em parceria com Rede de Formação de Profissionais da Educação Básica (Renafor) e as secretarias municipais e estaduais de educação.

Para os graduandos/professores entrevistados neste estudo, o PARFOR representa uma grande oportunidade de regular sua situação funcional no serviço público, tendo em vista que a ausência de formação na área de atuação representava um déficit no seu processo de desenvolvimento profissional. Esses profissionais tiveram na maioria das vezes o direito a formação negado ao longo de sua carreira profissional pela falta de acesso as universidades públicas que apresenta formas de ingresso excludentes. A melhoria do nível de formação dos professores brasileiros faz parte do Compromisso Todos pela Educação que tem se configurado como acordos efetuados entre empresários e o Estado em prol do avanço dos indicadores educacionais, considerado como um dos princípios para o desenvolvimento econômico e tecnológico de uma nação que compartilha interesses materiais no cenário internacional.

Atendendo aos critérios estabelecidos pela CAPES, a UERN se tornou uma das instituições da Rede de

formação que tem contribuído na formação inicial dos professores do Estado do Rio Grande do Norte. Apesar de alguns aspectos negativos apontados nas recentes pesquisas sobre o PARFOR como: falta de equipamentos, ajuda de custo para os professores, evasão e condições tecnológicas para o funcionamento do programa, mas nossos estudos revelam o quanto esse programa vem contribuindo para a ressignificação das práticas pedagógicas dos graduandos que atuam como docentes nas escolas públicas do referido estado.

A pesquisa mostra que o programa promove a profissionalidade que implica na construção dos saberes teóricos necessários ao desenvolvimento da profissionalização, favorecendo à reflexão dos saberes didáticos e sua reconstrução permanente. Os sujeitos do estudo revelam que a teoria modifica as formas de pensar à prática e gera novas capacidades para reconstruir os processos de ensino e melhor gerenciar os processos de aprendizagem dos alunos. A partir do curso de Pedagogia do PARFOR, os graduandos aprendem o significado da profissão docente e a necessidade de buscar vias de reconhecimento à essa atividade profissional. Além disso, a formação inicial é compreendida como um espaço para construir as maneiras de ser e estar na profissão, revelando o quanto o PARFOR tem ressignificando à vida profissional dos graduandos/professores.

Apesar do estudo não dar conta de uma catalogação de saberes, mas apresenta como uma contribuição ao cenário acadêmico para instigar estudos mais aprofundados sobre a implementação desse programa e sua repercussão no contexto da prática docente.

Referências

BORGES, Marcelo Silva. Regime de colaboração e o PAR: análise de implantação na Bahia 2009–2010. 2012. 144 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2012. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2012/0409141626.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 21 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabele-

ce as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 21 set. 2016.

CASTANHEIRA, Salete Flôres. Formação de professores: do direito à educação à aprendizagem. In: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da (Orgs.). **Educação Básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 261-293. (Políticas Públicas de Educação).

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia. Editora Nacional, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, set. 2002.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Maria Muniz

Rossa (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC, 2009.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.

GÓMEZ, Pérez. **A função e a formação do professor do ensino para a compreensão**: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ARMED, 2007. p. 353-379.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo Escolar**: 2013. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>> Acesso em: 8 ago. 2016.

LIB NEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrodo; GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez; 2005.

MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. **O estágio**

supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens? Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal/RN, 2014. 316 p.

NÓVOA, António. A formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Para manter vivo o Plano Nacional de Educação**. 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 24 set. 2016.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. 2005. Disponível em: <http://www.ke-peek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt#page1>. Acesso em: 6 jul. 2016.

PALAFOX, Gabriel H. Muñoz; KLINKE, Karina; SILVA, Marcelo, Soares P. da. Políticas de currículo, formação e valorização dos profissionais da educação pós-Constituição de 1988: um breve balanço. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 303-325, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43525>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **O Estágio na Formação de Professores**: Unidade entre teoria e prática. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 94, agosto, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clement. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003

SILVA JÚNIOR, Celestiano Alves da. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia: Relatório/Documento Interno. Brasília: CAPES; UNESCO, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. O Manuscrito de 1929. **Revista Educação e Sociedade** 71: Cedes, p. 21- 44, 2000.

Narrativas (auto)biográficas de experiências construídas durante o estágio supervisionado no PARFOR do CAP/UERN

Iure Coutre Gurgel

Introdução

O texto em questão surgiu durante a experiência enquanto professor do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, do Campus Avançado de Patu, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-CAP/UERN, no Curso de Graduação em Pedagogia, ao lecionar a disciplina Estágio Supervisionado.

Acreditamos que as experiências construídas ao longo das vivências e os aprendizados foram essenciais para um (re)pensar contínuo, enquanto docente de um Curso de formação para educadores que estão em exercício em sala de aula. Assim sendo, destacamos que concebemos a formação como um “processo que ocorre ao longo da vida”, perpassando por diferentes momentos situados nas vivências e iterações pessoais e profissionais das alunas/professoras, participantes da investigação (NÓVOA, 2000).

Nesse enveredar, ressaltamos que o nosso objetivo foi refletir sobre as contribuições que o Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilitava para o fazer docente de duas alunas/professoras que já exerciam à docência. Assim, respaldamo-nos em teóricos que discutem a temática, tais como Pimenta e Lima (2010), Pereira (2000), Oliveira e Cunha (2006), dentre outros.

O estágio profissional objetiva a inserção dos estudantes nos espaços profissionais para os quais estão se preparando em seus cursos de graduação (PIMENTA; LIMA, 2010). O curso de Pedagogia – PARFOR, tem como estudantes professores que estão em sala de aula, em escolas da rede pública – estadual ou municipal –, que não possuem curso superior ou com formação diferente daquela exigida para as áreas em que atuam. No período da formação inicial, embora com experiências em sala de aula, são colocados em pauta os saberes docentes que os acadêmicos trazem, os estudos feitos durante o curso e as diversas possibilidades de um fazer pedagógico que esteja ainda mais voltado para propostas que suspendam as práticas corriqueiras e naturalizadas de um cotidiano escolar rotineiro.

O curso de Pedagogia do CAP/PARFOR possui alunos de diferentes municípios circunvizinhos, que atuam da educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental. A disciplina de Estágio Supervisionado é ofertada do 5º ao 7º períodos, perpassando por experiências na Educação infantil (Estágio Supervisionado I-ofertado no 5º período); anos iniciais do Ensino Fundamental (Estágio Supervisionado II- ofertado no 6º período) e Estágio nos espaços não escolares (Estágio Supervisionado III- ofertado no 7º período). No nosso caso,

este texto focará as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado II, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A prática de estágio na docência é sem dúvida parte essencial na formação de acadêmicos, pois, está definida na legislação federal – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB), e é discutida no Parecer CNE/CP Nº 27/2001 (BRASIL, 2001):

Deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes.

O objetivo central da proposta formativa do PARFOR é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, na perspectiva de que esses profissionais possam obter a formação exigida pela LDB e contribuir, dessa forma, na melhoria da qualidade da educação básica no Brasil (BRASIL, 2009).

O referido texto apresenta uma pesquisa de caráter qualitativo, já que concebemos as histórias de vida dos sujeitos participantes do estudo como elementos basilares para a interpretação do contexto e do fenômeno pesquisado, a formação docente no PARFOR, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

– UERN (MINAYO, 2007; DELORY-MOMBEGER, 2008).

O estágio como eixo de construção e (re)construção da identidade docente

Refletir acerca das contribuições do Estágio para a formação do educador pressupõe reconhecermos o professor como um sujeito que se encontra num processo contínuo de formação, que busca constantemente refletir sobre sua prática, afim de redimensioná-la e melhorá-la.

É por meio dos aprendizados e reflexões construídas no decorrer do estágio que o professor pode avaliar de forma reflexiva a sua prática, afim de buscar reestruturá-la e se autoformar-se. Ao reconhecermos a importância das experiências passadas no tempo e espaço do Estágio Supervisionado, entendemos que processo de formação profissional se constitui de diferentes momentos e se efetiva na prática, por meio dos saberes construídos na experiência docente cotidiana. Portanto, é no espaço tempo da escola que o sujeito em formação pode se aproximar dos fazeres da profissão, articular os diversos conhecimentos de sua formação e vivenciar efetivamente à docência.

Assim, Pimenta e Lima (2004, p. 61) nos apontam que:

O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis é construído da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

Nessa direção, reconhecemos o estágio como um campo propício a formação do educador, por propiciar, ao mesmo, a construção de saberes indispensáveis ao fazer pedagógico, mesmo aos que exercem o magistério, pois, favorece a troca de experiências e dialogicidade entre a teoria vista na academia com a prática construída cotidianamente. Concordamos com Pimenta (2002), ao mencionar que:

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Assim, percebemos que é por meio do envolvimento com outros professores, com o professor Supervisor de estágio, bem como em contato com outros profissionais da escola, que o professor vai construir sua identidade, através de um processo coletivo e colaborativo.

Entendemos como experiências as atividades formativas dos licenciandos referentes ao exercício da docência nas escolas. De acordo com Josso (2002), para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem, uma vez que essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam subjetividades e identidades. As vivências

cotidianas tornam-se experiências quando fazemos um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido ou sentido.

Desse modo, a formação construída por meio do estágio auxilia o docente a desenvolver o posicionamento crítico e reflexivo, como também a relacionar práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo das vivências, pela mediação do professor supervisor do estágio.

A formação se torna contínua e não pode limitar-se a retomar conteúdos e modalidades da formação inicial. De fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a Formação Contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos. Em última instância, os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos. O formador universitário para de desempenhar o papel de “transmissor de conhecimentos”, torna-se um acompanhador de professores, alguém que os ajuda e os apoia em seus processos de formação ou de autoformação (TARDIF, 2002, p.292).

Acompanhar e orientar os professores/estagiários é uma tarefa salutar e grandiosa ao professor supervisor, tendo em vista as trocas de conhecimentos que surgem, bem como questionamentos que são indispensáveis para o processo de autoformação do educador. Nesse viés, aprendem aluno e professor a buscar estratégias que venham ajudar a desenvolver de maneira significati-

va o processo de ensino-aprendizagem.

É através de diferentes momentos significativos e singulares que o estagiário vai ampliando seu aprendizado, bem como colaborando na melhoria do processo formativo. São as histórias vividas, as dificuldades surgidas e as reflexões desenvolvidas que alimentam e nutrem o processo identitário do educador. De acordo com Nóvoa (1998), a forma como construímos nossa identidade profissional define diferentes maneiras de ser professor, marcados pela adoção de métodos e práticas que colaboram melhor com nossa maneira de ser, ou seja, um processo no qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

Acreditamos, tal qual concebe Pimenta (1999), que a identidade do professor é construída a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação de práticas e desenvolve-se e adapta-se ao contexto sócio-político-histórico em que está inserido o professor.

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1999, p. 19)

Conforme nos aponta Pimenta (1999), os saberes dos educadores estão relacionados as experiências

vividas/construídas ao longo do tempo, como também, através da significação e ressignificação social da profissão. Nesse sentido, a prática do estágio supervisionado oportuniza ao educador justamente a criação de saberes plurais, necessários ao desenvolvimento de uma prática pedagógica alicerçada na reflexão, como defende Tardif (2002).

As lições aprendidas durante o Estágio Supervisionado II do PARFOR/CAP-UERN: o que dizem as participantes de nossa pesquisa?

Apresentaremos, a seguir, algumas reflexões elucidadas com duas discentes do curso de Pedagogia pelo PARFOR/CAP/UERN, em relação aos aprendizados construídos ao longo da operacionalização do Estágio Supervisionado II, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Acreditamos ser necessário enfatizar a trajetória percorrida por estas alunas, os desafios, as dificuldades enfrentadas, enfim, toda a caminhada como meio de fortalecimento da construção identitária destas discentes.

Na concepção de NÓVOA (1995, p. 25), “[...] urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.”

Na esteira desta discussão, destacamos teóricos como Tardif (2002), Schön (2000), Pimenta (2002), Lima (2012), dentre outros que defendem a necessidade de considerar o estágio como campo de conhecimento, alicerçado numa epistemologia da prática, o que jus-

tifica a sua realização na forma de pesquisa durante o processo formativo.

Assim sendo, ressaltamos que o estágio Supervisionado II da UERN, no Campus Avançado de Patu/CAP, consiste no desenvolvimento e na execução de projetos, a partir de situações e de experiências práticas, visando aprimorar a formação e a atuação profissional do futuro pedagogo em salas de aula do Ensino Fundamental – 1º ao 5º Ano – ou na Educação de Jovens e Adultos – EJA. A inclusão da EJA, nesse contexto, tem o propósito de flexibilizar e contemplar necessidades formativas profissionais e pessoais dos formandos em Pedagogia.

A carga horária é de 150 horas, distribuída da seguinte forma: Aulas Teóricas-45h; Observação-20h; Planejamento-20h; Regência-50h; Socialização das experiências do Estágio-10h e para a elaboração do trabalho final é destinada uma carga horária de 20h.

Nesse enveredar, entrevistamos duas discentes cursistas do PARFOR, as quais denominamos de Mandacaru e Xique-Xique – salientamos que a escolha pelos nomes fictícios foi opção das cursistas.

Inicialmente, questionamos as docentes sobre o que é ser professor na contemporaneidade. As professoras nos responderam que:

Mandacaru: Ser professor hoje, é ser um profissional aberto a mudança, ter a capacidade de aprender sempre e buscar melhorar sua prática.

Xique-Xique: Acredito que ser professor atualmente é mais que saber conteúdos, é ser um educador que tenha compromisso pela profissão, que acre-

dita na capacidade dos alunos, que está sempre aprendendo e acima de tudo, aberto a melhorar sua prática.

Conforme destacam as alunas, ser professor na contemporaneidade vai além do domínio de teorias, é ser um profissional que está em constantes transformações, que busca ressignificar constantemente sua prática, é ser um profissional aberto ao diálogo e que procura melhorar a cada dia o seu fazer pedagógico.

Continuando o diálogo com as docentes, indagamos sobre qual a importância do estágio para quem já exerce o magistério. Sobre esta questão, as participantes ressaltaram:

Mandacaru: O estágio para mim que já sou professora vem justamente para me ajudar a refletir sobre o meu trabalho, o que está dando certo, o que não está, em que preciso melhorar, rever algumas coisas da minha prática, enfim, será extremamente valioso para o meu crescimento.

Xique-Xique: É através do estágio que terei a oportunidade de repensar o meu fazer pedagógico, observar com mais atenção o meu trabalho, pensar mais sobre a construção dos planos de aula, enfim, o estágio será um norteador para a melhoria da minha prática.

Isto reforça o exposto por Pimenta e Lima (2004, p. 127), para quem o estágio para quem já exerce à docência é “retrato vivo da prática docente [...]” e “possibilidade para ressignificar suas identidades profissionais [...]” que as autoras definem como inacabadas,

face as novas demandas sociais e cognitivas.

Dando continuidade ao diálogo, solicitamos às docentes que destacassem, a partir da realização do Estágio, a sua percepção acerca do seu papel na sociedade. Elas nos responderam:

Mandacaru: Vejo meu papel como professora de fundamental importância para o meio social, pois, o professor forma as outras profissões. É através do estágio que tive a oportunidade de conhecer outra realidade de sala de aula, trocar experiências com outros colegas além de crescer pessoal e profissionalmente.

Xique-Xique: Para mim, o papel que desenvolvo na sociedade é extremamente importante. Através da realização do estágio vivenciei inúmeras situações que ocorrem no contexto escolar e pude enxergar além de ser professora, pude aprender com os alunos, replanejar minhas aulas, me auto avaliar e assim, aprender e (re)aprender a minha profissão.

De acordo com os depoimentos das participantes, percebemos que elas destacam a importância de seu papel no âmbito social, reconhecendo as aprendizagens que podem construir ao longo da docência, além das trocas de experiências possibilitadas no decorrer da operacionalização do estágio supervisionado. Assim sendo, nos reportamos às ideias de Pimenta e Lima, quando evidenciam que:

[...] o estágio passa a ser um retrato

vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade. Nesse processo, encontram possibilidade para ressignificar suas identidades profissionais, pois estas, como vimos, não são algo acabado: estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 127).

Para Ferrarotti (2014, p. 67), “cada narração autobiográfica relata num corte horizontal ou vertical, uma prática humana”. Assim, a vida do professor é uma prática que se apropria das relações sociais por suas experiências de aprendizagens ao longo da vida.

O aluno-professor, ao ingressar num curso de formação inicial de professores, não pode ter somente o saber científico curricular e nem o saber da experiência como algo exterior, mas que se elabora ou reelabora de forma reflexiva sobre si mesmo. Nos estudos foucaultianos (LARROSA, 2000), as experiências de si mesmo são questões ontológicas, em que a relação do aluno-professor consigo mesmo, narrada nos relatórios de formação, regula-se e modifica a experiência que ele tem de si mesmo, ressignificando assim, a experiência de vida.

Lima (2001) nos chama atenção e revela que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática. A autora propõe que o estágio seja,

[...] espaço de unidade teoria-prática e que tenhamos como ponto de partida e de chegada as nossas atividades docentes. A mobilização do saber da experiência, aliado ao saber pedagógico e a fundamentação teórica poderão nos oferecer os elementos necessários para compreendermos e analisarmos o nosso próprio desempenho profissional (LIMA, 2001, p. 21)

A concepção de Lima (2001) nos ajuda a compreender que a atividade do Estágio é também um momento propício de mobilização dos saberes, em que os saberes da experiência se junta aos saberes pedagógicos e teóricos, fundindo-se e ajudando na compreensão e ressignificação do próprio desempenho profissional, uma vez que coloca o professor em contato direto com a realidade social concreta, em outro contexto social e sua prática é problematizada.

Ainda indagamos as entrevistadas sobre as experiências mais significativas que foram vivenciadas durante a realização do estágio. Como respostas, as formandas destacaram que:

Mandacaru: Dentre as experiências vivenciadas durante o estágio, destaco os planejamentos coletivos que nós, alunas-professoras fazíamos no sentido de socializarmos experiências e uma ajudarmos a outra. Considero esse momento de grande importância para a construção de saberes para a nossa prática pedagógica.

Xique-Xique: Para mim, foram muitas experiências que construímos no

decorrer do estágio, sem elas, ressalto a reflexão sobre a prática. Onde diariamente tinha que auto avaliar o meu trabalho e a partir dessa autoavaliação tinha que redimensionar o meu trabalho no dia seguinte.

Conforme mencionam as entrevistadas, evidenciamos que as experiências ao longo de sua trajetória constituem momentos marcantes para a (re)construção da identidade do professor, uma vez que as dimensões pessoal e profissional se constroem concomitante no processo identitário (SOUZA, 2006), tendo em conta a inseparável relação entre “[...] o eu pessoal e o eu profissional” do professor (NÓVOA, 1992 p. 15).

Concordamos com Nóvoa (2002), ao considerar que os espaços de formação mútua são consolidados com a partilha de saberes e a troca de experiência, portanto, os sujeitos envolvidos na dinâmica do estágio, direta ou indiretamente, compartilham seus conhecimentos uns com os outros.

Assim, ressaltamos que a ressignificação da experiência vivida, durante a formação, implicaria encontrar na reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para ir além da fluidez do nosso tempo e compreender o mundo, ao nos compreender (PASSEGGI, 2011, p. 146).

Conclusão

O estágio supervisionado configura-se na atualidade como uma atividade preponderante no processo formativo do educador. O tratamento da metodologia de formação pautada na relação estágio-pesquisa tem revelado avanços nos processos formativos de professores,

por promover a reflexão de práticas pedagógicas no *lôcus* próprio de seu desenvolvimento, além da interação entre estagiário-professor da escola-campo, promovendo a troca de conhecimentos e aprendizagem da profissão.

Como professor do PARFOR no CAP/UERN, tive a oportunidade de vivenciar experiências múltiplas e repletas de significados no tocante à constituição da identidade docente e na reflexão da prática pedagógica do educador. A troca de experiências estabelecidas entre aluno-aluno e aluno-professor, foram essenciais para o processo de autoformação docente além de contribuir para a melhoria do trabalho coletivo na escola.

Pelos relatos de professores-formadores e professores em formação foi possível perceber mudanças de concepção quanto à docência e o reconhecimento da importância de uma reflexão alicerçada em teorias, para compreensão da dinâmica escolar, seus desafios e possibilidades de mudanças a partir do seu fazer docente.

Destacamos as narrativas (auto)biográficas como alternativa de (re)visitar a formação docente. O falar de si e de suas vivências, em um determinado contexto, provoca um pensar e repensar sobre a prática, no ato de rememorar situações, podendo-se visualizar novas possibilidades de atuação, bem como o compartilhar dessas experiências pode ser um instrumento formador não só para quem narra, mas, também para quem dar-se a ler, possibilitando novos olhares para uma mesma situação, aqui efetiva-se uma etapa da formação pessoal e profissional dos narradores e dos leitores, o que sem dúvidas contribuirá para uma reflexão necessária sobre a profissão professor na contemporaneidade.

Referências

BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto: Porto Ed, 1992.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; CUNHA, Vera Lúcia. O estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. RED. **Revista de Educación a Distância**. Murcia (España). v. 5, n. 14, p. 1-18, marzo 2006. Disponível em: < www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf > Acesso em: 10 março 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005, v. 1, p. 15-34

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**:

um novo design para o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

Estágio Curricular do Curso de Pedagogia/ PARFOR: formação e docência sob rasura

Claudia Tomé

Introdução

O Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 – assegura, na sua décima quinta meta, que todos os professores e professoras possuam formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura. Entre as estratégias relacionadas ao atendimento dessa meta, encontram-se a implementação de programas e cursos para assegurar formação específica na educação superior nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação em nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação do docente em efetivo exercício.

Dentre os programas de formação conta-se com a Universidade Aberta do Brasil – UAB (2006), PRÓ-LICENCIATURA (2005), PROLIND (2005), UNIAFRO (2005), PROLIBRAS (2006), PRODOCÊNCIA (2006), PIBID (2010), PRONACAMPO (2012), PARFOR (2009). Este último, ocupa espaço privilegiado como temática de discussão neste texto. Entre outros

programas, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, faz parte da diversificação do Ensino superior, pois é contado entre as ações para expansão dos cursos de formação de professores de programas focais voltados para formação continuada e em serviço.

A partir de uma compreensão pós-fundaciona- lista e pós-estruturalista, o foco desta discussão, volta-se para o estágio supervisionado no curso de pedagogia do PARFOR, *Campus* Avançado de Patu, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - CAP/UERN. Não com o intuito de generalizar experiências, mas como um potente objeto para construir o argumento de que a formação de professores escapa as determinações intentadas por qualquer apriorismo que fabrique o professor por tipos. Desta feita, exploro o significante prática docente, fazendo menção à docência e ao “lugar ocupado” pelo professor a partir do estágio curricular supervisionado dos professores-alunos do PARFOR. E, no mesmo passo, exploro a demanda da formação de professores.

O material com o qual opero diz respeito aos relatórios de estágio produzidos pelos próprios professores os quais contemplam o estágio e as sessões reflexivas desenvolvidas durante e sobre o estágio. A ideia é operar com o significante prática docente para a partir do próprio sistema de significação do professor como o típico prático-reflexivo, desconstruir/construir o discurso em torno da formação e da instrumentalização didático-pe- dagógica do ofício do professor.

Vale salientar que o investimento com o trabalho de supervisão de estágio do curso em discussão, envolve uma produção a muitas mãos: professores-co- laboradores, professores-alunos, professora-supervisora,

alunos das escolas. Tal trabalho tem deslizado entre a teorizações críticas e pós-críticas. Daí porque antes de pensar nos sujeitos como produtores de algo, o investimento tem sido nas experiências que fazem com que tais sujeitos sejam produzidos. Assim, são levadas em conta uma série de problemáticas apontadas nos projetos de docência de cada professor-aluno do PARFOR/Pedagogia/CAP/UERN. Tais problemáticas formuladas pelos estagiários a partir da experiência nas escolas campo de estágio, se enunciaram ainda na fase de observação e diagnóstico como primeira fase de estágio. Os projetos de docência desenvolvidos a partir da primeira fase versaram sobre temáticas em torno das *brincadeiras na educação infantil, da contação de histórias, atividades lúdicas, leitura e escrita*, dentre outras, conforme expressa uma das professoras-aluna.⁴

No nosso período de observação, realizamos entrevistas, relatos de experiências e etc. E, sentimos a necessidade e importância de trabalharmos o eixo norteador na educação infantil naquela realidade, ou seja, a brincadeira. Isto porque a todo tempo era realizada atividades soltas, sem horário previsto para o término das mesmas, tornando o que era para ser prazeroso em um sacrifício. Então, existia essa dificuldade de ensinar numa perspectiva lúdica. Partindo desta problemática, pensamos em um projeto onde a criança pudesse aprender brincando, propiciando assim o gosto pelo ambiente, tornando agradável, estimulante e, dessa forma,

4 Todos os nomes dos professores-alunos aqui citados são fictícios.

poder incentivar com propostas lúdicas e a propagação dessa ideia naquela realidade escolar (professora-aluna Margarida).

Por se tratar de uma produção que envolve situações ditas “concretas”, familiares aos professores e professoras, as problemáticas que atravessaram os projetos foram sendo tratadas paulatinamente, conforme as reflexões e apreciações de estagiários e supervisor iam acontecendo, estando, pois, implicadas em uma força de deslocamento do que se tem por realidade. A ideia não era investir na presentificação de algo, e sim, na falta que se configurava do fazer pedagógico como um dos obstáculos que contribuía para que o ensino e a aprendizagem não fluíssem de forma satisfatória.

A orientação quanto à produção do projeto e dos planos de aula, considerou a experiência como ponto de partida para constituição das aulas. Ao invés de pensar numa produção de um saber de experiência conforme defende teóricos críticos – Pimenta (2002), Tardif (2002), Nóvoa (1995) –, a partida já é a própria experiência sempre deferida (DERRIDA, 1991) e, portanto, jamais repetível na forma de implementação de um projeto. Este já é parte da experiência. Tratou-se de uma tentativa de afastar os estagiários – professores-alunos – de apriorismos que acabam por fixar e limitar a produção docente. Daí porque o primeiro passo do estagiário foi ir às escolas observar a sala de aula, entrevistar o professor – quando não aquele que fez estágio na sua própria sala – mesmo já sendo um professor. Não para ter acesso a uma realidade, pois se assim fosse cairíamos na prescrição por modelos que pudessem ser comparados com as práticas dos professores a partir das quais se ampliaria as

questões teóricas. De outro modo, a ideia era ir à escola para entender a matriz de inteligibilidade que vai dando sentido à prática, constantemente produzida.

A ideia de sessões reflexivas, não foi pensada para realçar a ideia de professor prático-reflexivo (SCHÖN, 1997) afim de afirmar uma identidade, mas para tornar visível os deslizamentos que apontam mais para as identificações do que para as identidades (DERRIDA, 1991). Recorro às sessões reflexivas na tentativa de entender as significações constituídas discursivamente pelos estagiários não só em relação a prática docente, mas a sua própria constituição como professor.

Vale salientar que os relatos já são deferimentos que faço do que os professores-alunos (estagiários) enunciam, o que significa dizer que não representam uma totalidade ou uma estruturalidade como base fundante e originária. O que há é a produção de um jogo de diferenças, um processo de cisão em que as diferenças são efeitos pelos quais um suposto perfil de professor, de pedagogo, como comumente tem sido visto em projetos pedagógicos, não se sustenta. Diferença aqui é vista como *différance*, pois “[..], não é uma distinção, uma essência ou uma oposição, mas um movimento de espaçamento, um ‘devir-espaço’ do tempo, um ‘devir-tempo’ de espaço, uma referência a alteridade, a uma heterogeneidade que não é primordialmente oposicional” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 34).

No mais, as aulas dos estagiários foram filmadas⁵ para que a partir da tarefa de ver a experiência – não em si mesma, mas as regras de inteligibilidade produzidas no processo de pôr em ação uma política de for-

5 Os professores colaboradores assinaram um termo de consentimento para que as filmagens ocorressem.

mação – fosse possível tratar os sentidos dado à prática docente. Assim, a tarefa de ver a experiência não significou transportar um dado de um lugar para outro, mas rasurar (DERRIDA, 2011), compreender que o processo de produção da docência ocorre em meio a composições múltiplas. O entendimento é o de que os discursos dos professores-alunos estagiários sobre a experiência, permitiriam considerar negociações por vir, possibilitando decisões ao selecionar, filtrar, interpretar, transformar, não deixar intacto o arquivo – filmagens das aulas –, que nunca se fecha totalmente.

Situando as demandas formação e docência

As políticas de reforma educativa dos anos de 1990 vêm ganhando um contorno bem definido nos discursos pedagógicos, o que coloca como pressuposto a necessidade de um professor que se torne “o mediador entre a proposta de reestruturação da educação e a nova cultura gestada pelos organismos internacionais e pelas determinações das normas oficiais” (CASTRO e LAUANDE, 2009, p. 153). Tal reforma expressa um discurso político de reconversão docente. Daí a corrida pela produção de um novo tipo de professor, isto é, aquele que possa ocupar o lugar de protagonista à medida que se torna um pesquisador da sua própria prática e/ou um prático-reflexivo, o que realça o discurso acadêmico e pedagógico. A lógica é responsabilizar o professor pelos resultados da sua escola à medida que lhe é requerido uma formação que lhe possibilite articular saberes e experiências.

A alternativa esboçada tem encontrado consolidação numa proposta de curso que atenda a demanda

da docência a partir da junção do tão propalado binômio teoria e prática. A junção articula saberes e experiências, posto que aproveita as experiências do (a) docente em sala de aula, na possibilidade de refletir acerca dos saberes adquiridos a partir das vivências cotidianas como professor. Evoca o princípio formativa teoria-prática, o qual associa conhecimentos prévios e epistemologia. Tal princípio consta das Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis e modalidades de ensino e para as licenciaturas. Para dar validade a essa relação, os programas especiais de formação trazem o diferencial de que os professores-alunos fazem o curso tomando a sua escola/ sala de aula como espaço de prática, o que envolveria pesquisa ou desenvolvimento de projetos.

A prática docente parece se inscrever como o centro do processo de formação, já reiterado por Sacristán (1999), ao dizer que o saber/fazer vai sendo alcançado após a sondagem inteligente e com a comunicação da experiência (prática) e que as reformas educativas para a melhoria da prática, parecem estar abastecidas pela crença na relação teoria/prática. Na mesma lógica, Fiorentini, Souza Junior & Melo (1998) tomam como eixo de estudo a relação teoria/prática, por considerarem o professor como profissional reflexivo e investigador de sua prática, fazendo, pois, uma discussão acerca dos saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados produzidos pelos professores na prática docente.

Embora também aponte a experiência como comum ao trançado, Gauthier (1998) faz uma discussão a respeito do ensino como ofício dando um formato aproximado ao quesito saberes. Parte da ideia de que esse ofício – ensinar – embora possua uma longa história,

que nos remete a acepção clássica, tem um papel fundamental nas sociedades contemporâneas, posto que, ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Por isso argumenta que não podemos advogar unicamente a favor da experiência, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse do saber em sua totalidade, sendo necessário ao professor a mobilização de saberes necessários ao ensino, quais sejam: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial, saber da ação pedagógica.

Essa discussão do ensino como ofício é também desenvolvida por Nóvoa (1995), ao esclarecer que esse lugar dado a experiência, advém de uma acepção clássica de entender o ensino como um ofício que por sua vez tem como essência o “saber/fazer” dos professores. Daí, diz ser necessário pensar a formação que se volte para a diversidade dos saberes – saber da pedagogia, saber das disciplinas, saber da experiência – que compõem a ação docente, sem, contudo, negar a imperiosa importância do saber de experiência.

Apontando para o professor como sujeito da prática, Tardiff (2002) discute a diversidade ou pluralismo do saber docente, mostrando que os professores não são resultado de um saber, mas de saberes que ele os denomina de saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais. Garcia e Ozório (2011), citam a Resolução CNE/CP 2/2002 para dizerem que no conjunto dos conhecimentos “os saberes experienciais são efetivamente privilegiados, pela ênfase nas competências, na reflexão na ação, na solução de problemas e na metodologia de projetos como estraté-

gias didáticas [...]” (ibidem, p. 171).

Não é à toa que todas as Diretrizes Curriculares Nacionais, implementadas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, apontam para um currículo por competências associadas a prática docente. Dito isto, o professor tem sido convocado a refletir sobre a prática (experiência) e os saberes docentes (THERRIEN; LOIOLA, 2001; LIMA, 2002; TARDIF, 2002), requerendo uma postura de professor reflexivo (SCHÖN, 1997), que dê conta da gestão da matéria e da gestão pedagógica da sala de aula (GAUTHIER, 1998), que seja um professor pesquisador/colaborador (ANDRÉ, 2006), que promova a relação entre teoria e prática (FIORENTINI, SOUSA JR. & MELO, 1998), que seja mediador (SACRISTAN, 2000) e que tenha definido um modelo profissional orientando-o para uma organização curricular (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2004).

A convocação para à formação vem, pois, consubstanciada pelo que Schön (1997) defende como nova epistemologia da prática profissional. A ideia é fazer com que o professor sem a qualificação, exigida pelos diversos agentes do sistema de ensino, participe “de seu próprio reconhecimento profissional ao se perceberem como portadores de um conjunto de saberes específicos e especializados adquiridos no constante diálogo com o objeto da profissão”. O mesmo discurso é endossado por Pacheco (1995), quando entende que é preciso considerar que o ensino é uma tarefa profissional que exige um corpo de conhecimentos e saberes especializados, sendo dessa forma, necessário adaptar os programas de formação às necessidades das decisões dos próprios docentes. Daí porque Pimenta (2002) defende o que chama de mação investimento na qualificação dos docentes através

da formação inicial e continuada de modo que essa formação deva contemplar a articulação da tríada: saberes da área específica, saberes pedagógicos e saberes de experiência. Diz ser na articulação desses saberes que os professores vão construindo a sua identidade, uma vez que nesse processo reconhecem a própria atividade e a partir dela, constituem e transformam os seus saberes docentes.

Não é de se estranhar que a política de formação através de programas está centrada na identidade do sujeito, uma vez que antever um sujeito a ser formado envolvendo saberes, perfis, bem como ações que este é capaz de resolver. Nesse caso, o sujeito sem formação é identificado como o Outro desfavorecido, o que constitui o *Outro* preterido. Isto significa dizer que há sempre um processo de exclusão/inclusão, o que chama a cena uma política compensatória, voltada para aqueles que não tiveram acesso à escolarização em nível superior que os preparassem para o exercício profissional. Desta feita, se por um lado esta política proporciona a habilitação necessária ao exercício do magistério, por outro, o faz numa perspectiva que subjetiva em tipos o profissional formado através dos cursos oferecidos.

Do jogo político por programas de formação

Considerando que programas de formação de professores não são entidades constituídas *a priori*, mas pela produção discursiva de um problema, penso ser possível compreender como o professor tem sido subjetivado de dentro do próprio sistema de formação – aqui através do estágio supervisionado – e de normalização e, no mesmo passo, jogar luz sobre o processo de produ-

ção discursiva da figura do professor. A inquietação que impele à discussão, está nas tipologias criadas não só para enquadrar o professor em uma norma – criada pelos discursos no âmbito da reforma educativa que aponta para o princípio teoria-prática –, mas também na própria constituição do professor como um diferente.

O incomodo me faz recorrer ao duplo sentido da operação performativa: particularidade/universalidade, diferença/equivalência (LACLAU; MOUFFE, 2015), assim como a visão desconstrucionista de Derrida (2011, 1991). O primeiro sentido, aparece através da identidade particular (professor reflexivo, professor pesquisador, professor protagonista, etc.); o segundo sentido – universalizante –, através da unidade popular (inclusão dos diferentes ou das identidades diferenciais, etc. – educação inclusiva).

Ao modo de Laclau (2013), a lógica da equivalência atravessa a lógica da diferença, transformando elementos em momentos de ruptura radical. Cabe lembrar que, pela equivalência, as demandas – formação e docência - são plurais, de modo que não representa nenhuma das demandas em sua particularidade, pois para serem equivalentes têm que ser diferentes. Trata-se pela linguagem da Teoria do Discurso (LACLAU, 20011 e 2013), do partilhamento de um problema comum – formação insatisfatória/ má qualidade do ensino – e de suas possíveis soluções, a exemplo da criação e oferta de programa de formação de professores em caráter especial.

A implementação de programas de formação tem sido para o discurso político e acadêmico um potente instrumento de “resgate” do professor, sem formação satisfatória ou com formação insatisfatória, ao deslocar a ideia de docência para a defesa da necessária redefinição

na formação de professores. Dito isto, uma série de referenciais e diretrizes curriculares, inscrevem uma série de normas que apontam, ao modo de Laclau (2013) para uma identidade diferencial do licenciado – o historiador, o matemático, o geógrafo, o pedagogo (no caso da formação em discussão), – ainda que sustentada pelo registro universal que inscreve todas as relações diferenciais pela identidade de grupo – professor reflexivo, professor pesquisador, professor protagonista –, e que supostamente dê conta de todas essas identidades do licenciado para a qual exige um conjunto de saberes específicos.

Se o discurso é o de participação quanto à redefinição da formação, os de dentro como partícipes do processo – os professores em qualificação –, apontam as regras para os de fora – os que não participam de cursos de formação, os que não consideram as vivências, os que não buscam adquirir e produzir saberes –, o que os tornam visíveis. Para poder estar dentro, é dada a conhecer as regras de hospedagem, a saber, a sala de aula do próprio professor em formação como espaço da gestão da matéria; a formação que dá acesso aos saberes adquiridos para serem mobilizados na experiência, antes desarticulada da teoria. Os de dentro torna, os de fora, visíveis pela falta de um nome – professor pórtico-reflexivo, professor pesquisador, professor mediador, etc. – que o subjetive como professor.

No sentido de garantir a provisória unidade, o processo de nomeação ganha importância, pois sem a presença do nome, a ‘unidade’ do sujeito ou da articulação se dissolveria em uma pulverização de elementos diferenciais desarticulados (LACLAU, 2011). Ao modo de Derrida (1991), o *nome* –performativo, duplo – que aciona uma espécie de identidade individual/coletiva, re-

presentável/irrepresentável, tanto possibilita como nega. Mas o que ou quem possibilita ou nega?

Lopes e Macedo (2011) me fazem pensar que essa pergunta “oscila entre o relativismo da aceitação de múltiplos saberes como igualmente válidos como conhecimento e o universalismo de considerar a existência de alguns saberes com um valor de verdade superior aos demais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 90-91). As autoras alegam que os critérios de validade variam entre acadêmicos, instrumentais, pragmáticos, científicos, historicamente situados, dentre outros. Desta feita, embora os discursos em torno dos saberes intentem uma fixação, os embates estão subjacentes a esses critérios envolvidos num jogo de significado teóricos e práticos em constante disputa.

Nesse debate, as autoras em tela mostram que os sujeitos são colocados em lados opostos, quais sejam: os que dominam os saberes legitimados e os sujeitos que dominam os saberes deslegitimados. E mais, são colocados também em opostos os sujeitos que selecionam os saberes e os sujeitos que são submetidos a uma previa seleção, sendo o currículo produto dessa seleção de saberes. Esses binários apresentados por Lopes e Macedo (2011), confluem para o “mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos” (RANCIÈRE, 2002, p. 20).

A pergunta também me faz julgar que o registro oficial e/ou legal reitera vários discursos e assume uma feição universalista quando possibilitada a repetição do discurso acadêmico e do discurso político em torno da identidade individual/coletiva do professor. No Brasil, esse tipo de discurso torna-se repetível e, portanto, in-

teligível nas políticas dos anos 90 em diante, através do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) do qual foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – Lei Federal n. 9.394/96. Tal lei, determinou no art. 87, parágrafo 4º, que até o fim da Década da Educação seriam admitidos apenas professores habilitados em nível superior ou formado por treinamentos em serviço”. Esse dispositivo legal, têm recolocado a discussão da formação de professores, provocando uma revisão dos atuais modelos de formação existentes no campo institucional e curricular.

Estágio curricular e a “constituição” do professor: discutindo questões de identidade

Considerar a formação a partir de modelos ou de um elenco de saberes anteriormente concebidos ou mesmo produzido pelo professor, a exemplo do saber de experiência, é constituir um sujeito anterior ao processo discursivo. Julgo que conceber a formação de tal modo, é tratar de um modo de tornar os professores em iguais aos modelos sugeridos, uma uniformização, ainda que se fale de qualificação. O meu argumento é o de que se até aqui são exigidos domínios de saberes, classificados por nomes, para que o professor produza outro saber que lhe subjetive como um tipo; o professor não é trazido de fora, mas de dentro do próprio sistema de significação, ou seja, é um incluído de dentro – alguém que já é professor, mas que passa a ser aluno para se tornar um tipo específico de professor mediante um processo de formação.

A minha preocupação reside no entendimento de que o PARFOR tem se constituído como um pro-

grama que inscreve o outro diferente: o professor sem formação em nível superior ou sem formação específica na sua área de atuação. Sob essa lógica, julgo que programas de formação têm se apresentado, como o que Popkewitz (2001), chama de o *espaço de oposição*. Este é administrado por algumas normas universais, retóricas de igualdade que produzem um valor de diferença e diversidade nas ideias de aprendizagem. Assim, o outro (duplo) – professor sem formação adequada; assim como o outro (duplo) – professor prático reflexivo, professor pesquisador, etc. - é colocado num lugar de resgate da considerada negatividade, bem como de confinamento e normalização.

Nessa mesma lógica, o professor a ser formado e/ou reformado é o outro daquele com formação inicial e continuada, responsável pela elevação dos índices no Sistema de Avaliação Educacional do país⁶ e, no mesmo passo, convoca o um tipo de professor que articule em seu planejamento, questões que coloquem o currículo escolar em consonância com um projeto pedagógico produtivo. Corroborar com os apontamentos de Garcia e Ozório (2013), ao dizerem que “a ação do professor é significada como pertinente à sala de aula, e ao processo instrucional, à definição dos projetos curriculares da escola e de todos os aspectos e âmbitos referidos ao

6 No Brasil, esse sistema pode ser ilustrado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – ENADE. E mais, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – ENCEJA, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, o Sistema de avaliação da pós-graduação pela CAPES, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

processo de ensino [...]”(GARCIA; OZÓRIO, 2013, p. 168), Nesse caso, é constituído um professor pesquisador, prático-reflexivo em que consagra “uma pedagogia centrada nas competências, definidas como saber-fazer, ações e formas de atuação, conhecimentos e habilidades que são mobilizados em situação, na resolução de problemas no âmbito da aprendizagem” (*op cit*).

Todavia, durante as sessões reflexivas, a preparação dos planos de aula, os relatos de experiências dos professores, os deslocamentos foram acontecendo, cujos sentidos não são controlados, pois o que se tem enunciado é a narrativa como acontecimento no espaço tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006) do entre ser professor e ser aluno estagiário, o que anuncia a abertura à invenção como criação, conforme relatos a seguir:

A docência durante estágio, veio acrescentar a minha prática, mesmo já sendo professor, pois adquiri mais autonomia e autoridade docente, pois tenho dois anos de experiência em educação infantil, oito anos em ensino fundamental, confesso que essa relação teoria prática caiu na minha vida neste período de estágio de uma maneira reflexiva, pois, pudemos refletir sobre nossa própria prática (professora-aluna Margarida)

A clareza de que não existe um professor pronto, uma dada prática de ensino a ser seguida como modelo ou uma experiência produzida por um professor já constituído, mas sim, um professor se constituindo na experiência não programada, foi sendo tratada no processo de ida e volta – desconstruções a partir das sessões reflexivas e construção ao inventar à docência

Nos termos de Bhabha (2013), a experiência de

estágio me faz pensar que na fronteira do ser professor e do ser aluno estão o pedagógico (tradição do que está estabelecido) e o performático (produção no processo de significação que dá novos sentidos), havendo, portanto, uma produção contínua de significação. Se para Margarida, *a docência durante estágio, veio acrescentar a [sua] prática, mesmo já sendo professora*, tanto o professor quanto as práticas pedagógicas têm sido inscritas e reinscritas, cujo processo é reiterado por Jasmim e novamente por Margarida:

Mesmo já sendo professora e tendo relação com projetos, tudo que vivenciei no estágio foi imensamente significativo, pois me redescobri com públicos diferentes e em contextos diferentes, permitindo-me enquanto professora uma visão de que sempre há o que aprender e o que ensinar quando se busca novas experiências e conhecimentos (Estagiária jasmim).

Sabemos que a experiência contribui e muito para desenvolver a nossa aula, mais esse pensamento é formulado enquanto estamos na posição de professor, porque estando na posição de *aluno-estagiário*, surgem dúvidas, anseios dificuldades, e a dificuldade que encontrei no período de regência foram as filmagens, uma vez que se voltava para minha própria prática, o que foi bastante desafiador. Outro desafio encontrado no período de estágio foi vivenciar a realidade de uma educação infantil em um curto prazo, estando em

outra modalidade de ensino. Fiquei bastante preocupada e ansiosa (Professora-aluna Margarida)

Considero, com estas enunciações, o entendimento de Bhabha (2013, p. 84) quando diz que: “a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora – é sempre a produção de uma imagem de uma identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem”. Sublinhar o diferencial da experiência docente – *A docência durante estágio, veio acrescentar a minha prática, mesmo já sendo professor* – funciona como uma estratégia discursiva para compreender a si próprio (a) como sendo diferente, como que estando sempre em processo de diferimento, de descoberta ao mesmo tempo em que denuncia o escape do não sujeito constituído, mas em constituição.

Há ainda a tentativa de validar o adquirido na universidade e uma suposta produção de uma experiência em que a posição de professor e a posição aluno-estagiário – *Sabemos que a experiência contribui e muito para desenvolver a nossa aula, mais esse pensamento é formulado enquanto estamos na posição de professor, porque estando na posição de **aluno-estagiário**, surgem dúvidas, anseios dificuldade*. Tal tentativa, funciona como o diferencial – uma fixação da diferença entre si e o outro –, o professor (constituído), o aluno-estagiário (em constituição). A propósito, existe um quem sujeito?

Se, de fato, aceitássemos a forma da questão, no seu sentido e na sua sintaxe (“o que é”, “o que é quem”, “quem é quem” ...) seria necessário admitir que a diferença é derivada, acidental,

dominada e comandada a partir do lugar de um ente-presente, podendo este ser qualquer coisa, uma forma, um estado, um poder no mundo, aos quais seria possível atribuir qualquer espécie de nome, um quê ou um ente-presente como *sujeito*, um *quem* (DERRIDA, 1991, p. 47).

Se assim pensarmos, teremos um sujeito auto-fundado – com origem e fundamento. Na trilha de Derrida (1991), o sujeito só se constitui ao se dividir, ao se espaçar, ao “temporizar”, ao se diferir, pois “não existe nenhum sujeito que seja agente, autor e senhor da *diférance*” (2001, p. 34).

Em Posições, Derrida em resposta a entrevista de Kristeva diz que “o jogo das diferenças supõe, de fato sínteses e remessas que impedem que, em algum momento, em algum sentido, um elemento simples esteja presente em si mesmo e remeta apenas a si mesmo”. (2001, p.32). A *diférance* é cunhada por Derrida para dar conta da temporalização e do espaçamento, pois as oposições não podem ser pensadas num binário, visto que esse, não encerra o campo semântico da diferença. Só é possível pensar a *diférance* como relação, apenas no movimento, no jogo, até porque o seu “a” lembra espaçamento e temporização, desvio, retardo. Nesse sentido, a *diférance* não se inscreve na ordem da presença nem do significante e menos ainda do significado, mas sim na ordem do rastro. E mais,

Relacionando-se o rastro menos com aquilo a que se chama presente do que àquilo a que se chama passado [...], ou seja, nem mesmo um passado ou um

futuro como presentes modificados. É necessário que um intervalo o separe do que não é ele para que ele seja ele mesmo, mas esse intervalo que o constitui em presente deve, no mesmo lance, dividir o presente em si mesmo, cindindo assim, como o presente, tudo o que a partir dele se pode pensar, ou seja, todo o ente na nossa língua metafísica, particularmente a substância e o sujeito (DERRIDA, 1991, p. 45, grifo meu)

Nesse caso, o sujeito vai se inscrevendo em um desloca-se. Ou seja, em um espaçamento de si mesmo para ser muitos de si que não é a si próprio. É ser tudo e ao mesmo tempo não ser nada, um processo de afirmação do que é pelo que não é, posto que o sujeito nunca esteve lá, nunca existiu como tal. É apenas um intervalo, um movimento, um espaçamento, um duplo presença-ausência, morte-vida, Ele não é nada nem pode significar nada se não for pelo jogo da *différance*.

Embora aluno e professor se encontrem em um mesmo registro de formação e em um mesmo corpo, a tensão dá relevo à ambivalência, cuja polaridade não deixa de ser um elemento produtivo. O nome do meio – X –, como diria Derrida (2011), ao invés de produzir uma dada identidade, produz uma (des)identificação, haja vista que “a identificação é indispensável, mas digo que há também um processo de desidentificação, pois se a decisão é identificação, logo a decisão se destrói a si mesma” (DERRIDA, 1998, p. 157. Tradução minha).

Entendo, inspirada em Derrida (1998), que o sujeito professor-aluno é um deslocamento e não, ao que parece, a liquidação de um para que exista o outro. O

hífen que liga (identificação) professor-aluno é o mesmo que separa (desidentificação), é o que podemos chamar de espaço de enunciação ou espaço-tempo de fronteira, como defende Macedo (2006a), um entre-lugar (BHA-BHA, 2013) no qual os significados não estão dados e a identidade nunca está completa. Assim, ao mesmo tempo em que se tem o mesmo, também se tem o outro e, no mesmo passo que se tem uma relação diferencial, tem-se muitas outras diferenças nessa relação.

Vale o entendimento de Bhabha (2013, p. 84) quando diz que: “a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora – é sempre a produção de uma imagem de uma identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” Em outras palavras, a condição professor-aluno, aponta para o hibridismo como um processo identitário, por vezes, um menos um e o dobro (BHABHA, 2013). Todavia, penso que nem o professor e nem o aluno não são o centro das experiências, posto que nunca existiram plenamente. Ainda que não houvesse uma marcação através de um hífen, seria impossível apagar ou reduzir o espaçamento, a temporização – a *différance*, o rastro que inscreve o sujeito.

Assim, a ideia de identidade é apenas um dispositivo de poder que não se sustenta como tal. A busca por afirmar uma identidade de professor como tipo, pela repetição, pela iterabilidade é, por sua vez, a tentativa de se livrar da morte diante do outro. Morte entendida como fracasso, como está fora do sistema de um ensino de qualidade. Todavia, se o “quem” é indeterminado é problemático substituí-lo por um sujeito determinado. Do mesmo modo, é impossível pensá-lo como um eu plenamente capaz de responder, um eu que age e sabe

porque e para que age, consciente das suas decisões.

O que há é um exercício da inteligibilidade docente que sinalizam os rastros de significações que dão sentido à condição de professor e de aluno, sintetizado no termo professor-aluno. Esta condição, borra “ [...] o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégicas e institucionalmente colocadas” (BHABHA, 2013, p. 89). No percurso de buscar a primeira ou segunda licenciatura, não significa dizer que seguirá as mesmas regras, nem tampouco que ele seja um professor já constituído e que vá produzir algo como sujeito anterior a experiência.

Em aceitar o convite para se qualificar através do PARFOR, o professor não ultrapassa completamente a linha fronteira, não se lança totalmente para a condição de aluno (aprendiz, o que precisa ser ensinado) ao se valer das suas experiências de formação para ensinar, assim como não se encontra totalmente na condição de professor ao se submeter à formação. Nesse sentido, a identidade não configura uma oposição, visto que o professor-aluno pode, nesse hífen, oscilar entre a identidade de aluno e a identidade de professor ou ainda ser um e outro e não ser nenhum. É estar num lugar outro – um terceiro espaço – que não o de oposição e sim, um lugar de fronteira (BAHBHA, 2013), no qual a identidade pode ser assumida como identificação. Ou seja, processo inacabado e cambiante, por se diferenciar do outro e não por se tornar o mesmo. O estar na fronteira do entre ser professor e ser aluno é um apelo à negociação do binário aluno/professor

Responder ao chamado a uma formação em nível superior, é uma tentativa de sobrevivência diante da morte. Daí porque os depoimentos dos professores, os

quais têm oscilado entre ser professor e ser aluno, têm a todo tempo remetido a formulação de Scott (1998, p. 304) de que: “não são os indivíduos que tem experiência, mas sim os sujeitos que são constituídos pela experiência”. Ao invés do professor produzir um saber de experiência em articulação com outros saberes previamente dados, a experiência produz o professor. Não há, pois, um professor anterior a experiência, há uma produção constante do sujeito professor no próprio processo irrepetível do ensinar e do aprender. Experiência não como possibilidade de acesso à realidade das coisas como que por presentificação, mas pelo rastro aparente/desaparente. E, é pela impossibilidade de acesso absoluto a uma suposta realidade que julgo que a experiência tratada é um borramento da presença plena da coisa, o que é e só pode ser pensada sob rasura.

Sendo assim, a constituição do professor diz respeito a um por vir. Não por um espaço delimitado, mas por um terceiro espaço no qual a identidade pode ser assumida como identificação sempre inacabada e cambiante. Não por se tornar o mesmo, mas por se diferenciar do outro, pois “continua a solicitar re-ins(ex) crever-se num dado corpus poético filosófico” (DERRIDA, 2008, p. 74).

O movimento estágio-docência sob rasura

Para além de uma constante convocação das vivências dos professores e alunos que valide o discurso acadêmico e pedagógico no contexto do PARFOR, o que há são negociações com a demanda da formação – entre o professor com/em formação e o professor sem formação – e a demanda da docência – os modos de ser e tornar-se professor.

No decorrer do trabalho na prática do estágio [...] ainda encontramos a dificuldade com uma aluna especial em que a mesma não tinha uma definição clara por parte dos professores colaboradores sobre a necessidade especial da criança, a mesma não consegue falar, sendo percebida dificuldade na visão. (Professora magnólia)

Durante o estágio procuramos atender todas as exigências da universidade, da comunidade escolar, do projeto e principalmente do público alvo e, por ter também a prática, é claro, isso nos ajudou [...]. Sabemos que todos são avaliados mais priorizamos a experiência de uma das estagiárias que já leciona na educação infantil como forma de valorizar com excelência a execução desse projeto. Na condição de professor prático reflexivo, compreendemos a importância da experiência para cada área do conhecimento (professora-aluna Margarida)

Estes relatos me fazem julgar que embora a condição para ser incluído dependa do desenho do que é reconhecível como ensinável – *dificuldade com uma aluna especial, a experiência de uma das estagiárias que já leciona* –, o processo de negociação provoca a ruptura – *procuramos atender todas as exigências da universidade, da comunidade escolar, do projeto e principalmente do público alvo; compreendemos a importância da experiência* –, escapes da fantasia de universalização do saber/fazer sob a lógica de valorização da particularidade das experiências docentes. Isto porque o

investimento no propalado saber de experiência mostra a fragilidade de modelos e, portanto, o perigo de criar um professor anterior à experiência docente.

Não me furto a pensar que essa dependência em relação à prática, mesmo já sendo professor, é assombrada pela ameaça de que o professor se constitui na própria experiência desmantelando a identidade fixa. Ameaça porque os termos pelos quais se mantém a dependência desses tipos se amparam na denúncia de uma postura tradicional e, portanto, fracassada. Negar-se à formação, soa como uma atitude de objeção à mudança, posto que toda a demanda tanto da formação quanto da docência apontam para a modernização do professor, cujas regras passam por princípios formativos, ente os quais, a relação teoria-prática.

Entretanto, deixo claro que não estou condenando os programas de formação nem tampouco sendo contra a tais iniciativas, o incomodo está no discurso de fechamento do sistema de significação do jeito de ser professor, nas regras que intentam a todo tempo fixar identidades supostamente universais e que perpassam um certo tipo de produção da sua própria identidade docente no processo de ensino e aprendizagem. De outro modo, penso que no movimento estágio curricular, dentre outros, o PARFOR/pedagogia se constitui como lugar de fronteira entre modelos de formação e ensino e produção de novos sentidos.

Considero que nesse movimento de zona fronteira que evoca a dupla injunção – está como professor e está como aluno – é onde se negocia a passagem. Implica assumir “a experiência que, de uma só vez, tende e fracassa em deixar de lado o outro no mesmo” (DERRIDA, 2004, p. 346). São as ambiguidades que

vão fazendo suas inúmeras tentativas de recomposição e rearticulação dos elementos da tradição (pedagógico) e a produção de novos sentidos (performático) em outro contexto de negociação (BHABHA, 2013). Desta feita, não há como definir um determinado professor ou um dado saber ou, ainda, um modelo de prática. Como pensado por Bhabha (2013), o espaço-tempo da repetição nega qualquer temporalidade anterior. Daí porque a experiência docente anterior à formação, não se limite a uma suposta fixidez.

Implica dizer que aparece aí uma composição que vai se fazendo no que Derrida (2002) chama de excesso. Penso que tal excesso acaba se juntando à falta a ser suprida. Nesse processo, “o movimento da significação acrescenta alguma coisa, o que faz com que sempre haja mais, mas esta adição é flutuante porque vem substituir, suprir uma falta do lado do significado” (DERRIDA, 2002, p. 245). Assim, penso que em sendo a adição (pelo processo de formação) flutuante, jamais é o mesmo, ainda que intente. Parece-me funcionar, no dizer de Bhabha (2013), como uma mímica ou imitação, que embora de modo dessemelhante reinscreve a suposta estrutura do processo ensino e aprendizagem ao formar o professor em nível superior.

Todavia, recorro a Derrida (2002) para dizer que “o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças. A ausência de significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação” (DERRIDA, 2002, p. 232). Isto me faz pensar que embora o ponto de partida seja incerto, pois não há plano ou regra pronta a ser aplicada ou, ainda, mesmo experiência a ser repetida, o lugar é contingencial e precário,

portanto, atravessado por supostas estruturas históricas e políticas as quais não se pode controlar. Trata-se de uma rasura, uma vez que, ao se remeter a um passado absoluto, como faz notar Derrida (2011), obriga-nos a pensar sobre um passado (anos de experiência docente) que não se pode mais compreendê-lo, na forma da presença modificada. O que há é o passado absoluto como outro nome a rasurar.

Conclusão

O estágio do curso pertencente ao PARFOR/Pedagogia/CAP/UERN têm sido um convite para o professor visualizar e ampliar modelos e práticas, considerando experiências docentes. Desta feita, julgo que o professor é colocado no entre uma condição reducionista – pela questionada instrumentalização ou ofício desprovido de saberes, como faz notar Gauthier (1998) – e uma promessa de ampliação pela possibilidade de acesso aos saberes docentes e sua necessária articulação – conforme têm defendido Pimenta (2002), Nóvoa (1995) e Tardif (2002), dentre outros.

A constituição desse modelo de formação e atuação docente não deixa de passar por uma via de mão dupla, pois, se por um lado é defendida a gestão do ensino e da matéria, por outro é exigida a gestão da sua própria formação de professor. Em um lado, da dupla via, a prática docente aponta para o que Terrien & Terrien (2000) concebem como gestão pedagógica da sala de aula, que se manifesta em gestão das atividades curriculares e gestão disciplinar do tempo, do espaço e das interações. A lógica é a de que o saber da experiência

possibilita desvendar a complexidade do trabalho pedagógico. De outro modo, ainda no mesmo lado da via, cumpre conduzir ao que Gauthier (1998) defende como gestão da matéria e a gestão pedagógica da sala de aula, cujas categorias são defendidas como constituídas de dois grandes grupos de funções que estruturam a atividade docente. No primeiro grupo, as atividades docentes estão ligadas à transmissão da matéria, abrangendo os conteúdos, o tempo, a avaliação etc. No segundo grupo, as atividades estão ligadas às interações na sala de aula, abarcando a disciplina, a motivação etc. No outro lado da dupla via, é encontrada a ligação da formação ao exercício profissional.

Nessa vinculação, prática docente é visualizada na centralidade do currículo, da avaliação do desempenho e da promoção dos professores, por mérito de acordo com sua produtividade e eficácia. Traduzida naquilo que Ball (2001) denomina de performatividade, essa vinculação implica em um modo de regulação, julgamento, comparação e exposição. Seja qual for o sentido, a formação e a prática docente passam por uma chamada à redefinição através de um processo em que “os professores possam participar de seu próprio reconhecimento profissional ao se perceberem como portadores de um conjunto de saberes específicos e especializados adquiridos no constante diálogo com o objeto da profissão” (OLIVEIRA, 2002, p. 25), muito propalado na reforma dos anos de 1990. Essa lógica é inscrita pelo protagonismo docente, ainda que os sentidos de prática docente sirvam para atender distintas demandas que convergem para um mesmo fim social: a inclusão do diferente como o outro diverso.

Ao que me parece, a via dupla é operada pela

exigência de que professores-alunos considerados *diferentes* de não ultrapassem a faixa que separa e ao mesmo tempo compatibiliza o fluxo pós-colonial da inclusão – codificado pela globalização. Qualquer tentativa de ultrapassagem – de colocar-se de fora do processo, da linha contínua ou até mesmo descontínua – é uma ameaça ao de dentro, à ordem “estabelecida”, podendo, inclusive, levar ao fracasso. Julgo ser esse um importante deslocamento, pois, ao mesmo tempo em que há uma tentativa de controle através da certificação de uma formação – como que dando legitimidade às narrativas espectralmente protagonizadas no estágio docente –, o próprio deslocamento não permite saber a direção a priori. Assim, os sentidos que estão em cena não podem ser controlados, ainda que se tente, posto que esse espectro – fantasma – desestabiliza tal tentativa. Não há no estágio curricular uma presença plena do professor, do aluno, nem da experiência – conceito embaraçoso para Derrida (2011), que aclara em Gramatologia: “como todas as noções de que aqui nos servimos, ele pertence à história da metafísica e nós só podemos utilizá-lo sob rasura” (DERRIDA, 2011, p 74). Dito isto, vale pensar que essa não presença inscreve uma experiência de aporia: um não-caminho apontado nos relatos, uma vez que não se trata de um professor pronto, de uma dada prática de ensino, mas de um professor se constituindo na experiência não desenhada.

Referências

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem**

Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Do CNE/CP, Brasília, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**, de 8 de maio de 2001^a. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília/DF, 18 de jun. 2002, seção 1, 31 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>. Acesso em 08. Set.. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96**. São Paulo Editora Brasil S. A., 1996.35 (2): 37-55, maio/agosto, 2010.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco. Formação de professores da educação básica em nível superior; uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In: CHAVES, Vera Jacó; CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (org). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2009.

DERRIDA, Jacques. **Carneiros**: o diálogo ininterrupto.

Tradução de Fernanda Bernardo. Coimbra: Polimage, 2008.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: perspectiva, 2011 (estudos, 16).

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. São Paulo: Papyrus, 1991.

DERRIDA, Jacques. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In.: MOUFFE, Chantal (Org.). **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998, p. 151-169.

DERRIDA, Jacques. **O animal que logo sou**. Tradução de Fábio Landa. São Paulo: UNESP, 2002.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã...Diálogo**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004b.

DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana G. Produção de políticas curriculares de formação de professores para a escola básica. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antônio Carlos (Orgs). **Políticas de Currículo e Escola**. Campinas, São Paulo, FE, UNICAMP, 2012.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JUNIOR, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario;

PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antônio Carlos (Orgs). Políticas de Currículo e Escola. Campinas, São Paulo: FE, UNICAMP, 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves; OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. **O profissionalismo docente na reforma das licenciaturas**. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (org). Currículo. Política e ação docente. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2013.

GAUTHIER, Clermont [et al]. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, Rio Grande do Sul, 1998. (Col. Fronteiras da educação).

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: Ed/UERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática. Radical. São Paulo; Intermeios: Brasília: CNPq, 2015 (Coleção Contrasensos).

LIMA, Maria Divina Ferreira. Formação continuada: reflexões sobre a construção da profissionalidade docente. In: SOARES, Marta Genú; CUNHA, Emmanuel Ribeiro;

SÁ, Pedro Franco (Orgs.). **Ensino e formação docente:** propostas, reflexões e práticas. Belém: Eduepa, 2002.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. (Col. Ciências da Educação).

OLIVEIRA, José Pedro Garcia. Breves notas para pensar à docência na perspectiva profissional. In: SOARES, Marta Genú; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; SÁ, Pedro Franco (Orgs.). **Ensino e formação docente:** propostas, reflexões e práticas. Belém: Eduepa, 2002.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a acção do professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares.** Porto: Porto Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma:** a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. Números em grades de inteligibilidade: dando sentido a verdade educacional. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (Orgs.). Currículo. **Política e ação docente**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2013.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCOTT, Joan Wallach. **A invisibilidade da experiência**. Proj. História. (16), fev, 1998.

SCOTT, Joan Wallach. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e sociedade**, nº 74, São Paulo: Cortez/Cedes, 2001.

THERRIEN, Jacques; THERRIEN, Angela Souza. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A., 2000.

Formação de Professor: experiências didático-pedagógicas com a leitura no Curso de Pedagogia/PARFOR

*Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra
Francicleide Cesário de Oliveira
Iandra Fernandes Pereira Caldas*

Introdução

A formação de professores sempre foi um grande desafio a ser superado na educação brasileira. Esta tem ganhado um lugar de destaque na agenda das políticas públicas educacionais em nível nacional a partir da década de 1990, com a promulgação da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, que ao tratar da formação dos profissionais da educação passa a exigir formação mínima em nível superior, em cursos de licenciatura (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR, implantado em 2009, foi criado, tendo como um dos objetivos superar este desafio da formação profissional docente no que se refere aos profissionais da Educação Básica.

Este capítulo consta de um relato de experiência com a formação inicial de professores em serviço, com foco na formação voltada para a leitura, vivenciada no Curso de Pedagogia/PARFOR, do *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM*, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, através do componente curricular Estudos Acadêmicos Introdutórios II – Repertório de leituras.

O objetivo aqui proposto é refletir sobre a relevância da abordagem com o texto literário na formação de professores, tendo em vista o valor que a literatura representa na formação humana. Além disso, visamos introduzir uma discussão sobre a relevância da leitura na formação em serviço, como a ofertada pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, especialmente no Curso de Pedagogia, dada a especificidade de se trabalhar com a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para alcançar o objetivo proposto, os procedimentos metodológicos fundamentam-se na pesquisa de abordagem qualitativa, apresentando dados oriundos de uma experiência didático-pedagógica com a leitura, desenvolvida em uma turma do Curso de Pedagogia/PARFOR/CAMEAM. Ou seja, uma experiência realizada com professores em processo de formação inicial em serviço.

A vivência aqui descrita se efetivou de forma coletiva, envolvendo as 04 (quatro) turmas do Curso de Pedagogia do PARFOR/CAMEAM, cujos resultados foram socializados durante o III Seminário de Pedagogia/PARFOR/PIBID (SEMAP), sob o tema *Entre “baús e chaves”*: leitura, mediação e produção literária, evento realizado pelo Curso de Pedagogia/PARFOR/CAME-

AM, em parceria com o PIBID do curso de Pedagogia, graduação regular do CAMEAM/UERN. Entretanto, salientamos que o presente relato se deterá na experiência desenvolvida no âmbito da turma C, para a qual lançaremos o olhar investigativo, buscando uma compreensão do significado que o trabalho efetivado trouxe para a formação dos discentes enquanto leitores e professores.

A leitura e a formação do professor em serviço

As políticas educacionais voltadas para a formação de professores, no Brasil, têm seu marco entre o final da década de 1970 e início da de 1980 com os movimentos sociais protagonizados durante o processo de redemocratização do país. Dentre esses movimentos estavam as lutas pela educação, com foco na formação de professores (FREITAS, 2004).

Diante das transformações sociais, políticas, educacionais no cenário da sociedade na década de 1990, é consenso entender a necessidade da formação profissional docente, tanto a formação inicial quanto a continuada. Desse modo, a referida década situa-se em um contexto de marco significativo com a promulgação e efetivação da Lei 9.394/96 – LDBEN.

Com a LDBEN 9.394/96, as questões relativas à formação de professores se configuram como um dos principais aspectos de investimento e atuação das políticas educacionais brasileiras. Com base na necessidade de promover a equidade no acesso à formação de professores visando reduzir as desigualdades sociais e regionais, bem como atender os desafios postos no Plano Nacional de Educação/PNE (2001-2010) com relação à formação de professores, foi lançado em 30 de janeiro de

2009, o PARFOR (BRASIL, 2009).

O PARFOR tem gerado bons frutos para a educação brasileira, tendo em vista que, de acordo com dados da CAPES, até 2016, já havia implantado 2.903 turmas, e já formou 44.843 professores⁷. Com relação ao Curso de Pedagogia no *locus* da experiência realizada, na UERN, *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM, temos os seguintes dados: 58 alunos em duas turmas que já se formaram e 76 alunos matriculados, divididos em 04 (quatro) turmas⁸ em andamento.

Sendo assim, compreendermos a importância desse programa de formação de professores, por considerarmos a formação como um processo necessário para atuação do profissional da educação, em especial os que trabalham diretamente na sala de aula. Com a efetivação do PARFOR, um número significativo de professores teve acesso a formação em serviço, podendo assim gerenciar a própria formação de modo dinâmico e significativo.

Por ser esse processo necessário, concordamos com García (1999), quando inclui o conceito de formação a uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que tem a ver com a capacidade de formação e com a vontade de formar-se. O indivíduo é o principal responsável pela iniciação e pelo desenvolvimento do processo de formação, porém não significa que a formação seja autônoma, mesmo os professores encontrando

7 Dados disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

8 Dados levantados junto à secretaria do PARFOR/CAMEAM.

diversos contextos de aprendizagens que favorecem o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A formação implica uma reflexão sobre nós mesmos, sobre nossa prática e sobre o que isso favorece para o aperfeiçoamento dos nossos conhecimentos e a ressignificação dos nossos saberes, afinal não nos tornamos professores da noite para o dia. Somos fruto de um processo de construção do ser e do estar na profissão no decurso da vida, tanto pelos exemplos positivos como pela negação de modelos.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1997, p. 25).

Algumas vezes, a formação tem ignorado a associação entre *desenvolvimento pessoal* e *desenvolvimento profissional*, confundindo *formar* e *formar-se*, sem compreender que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com a formação assim como não valoriza a articulação entre o professor indivíduo e o coletivo docente com vistas a uma identidade profissional.

Segundo Braz (2006), a profissionalização responde às exigências de um novo professor, cujas características básicas estão assentadas numa autonomia crescente que permite a construção/reconstrução permanente das situações políticas, sociais e pedagógicas que permeiam sua profissão. Corroborando com esse pensamento, Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) defendem um paradigma onde o professor é sujeito de sua forma-

ção e construtor de sua identidade profissional. Segundo os autores citados,

O processo de profissionalização da docência representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação, o que implica sair do “paradigma dominante” baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas, para se procurar um “paradigma emergente”, ou da “profissionalização”, no qual o professor é construtor da sua identidade profissional, segundo os contextos específicos de produção dessa identidade. Os saberes não são regras preestabelecidas para sua execução, e sim referências para a ação consciente sob determinados princípios éticos (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 50-51, grifo dos autores).

Para esses autores, a profissionalização pode ser compreendida em duas dimensões: uma interna, que constitui a *profissionalidade*, e outra externa, que é o *profissionismo*. A *profissionalidade* refere-se ao desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor, e o *profissionismo* subentende uma negociação com outros grupos profissionais, com vistas ao reconhecimento das características específicas de sua profissão de forma a lhes proporcionar certo controle no exercício de suas atividades. “Refere-se à reinvenção de um *status* distinto dentro da visão social do trabalho” (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 52). O status confere à profissão um determinado grau de autonomia, o que é preciso para

ser um profissional, ou seja, é necessário tomar decisões sobre os problemas profissionais de sua *práxis*.

A partir do exposto, consideramos que a formação inicial é uma etapa determinante para o processo de profissionalização da docência, dessa forma, compreendemos que a formação do leitor literário na universidade surge como uma necessidade com vistas a uma educação transformadora, pautada nos ideais de formação humana e cidadã de um indivíduo que vive em uma realidade social desigual e marginalizadora. Sabemos que a literatura é um elemento indispensável para repensarmos o ensino que temos na academia com vistas a contribuir para a formação de futuros professores mediadores de leitura na Educação Básica.

Nas experiências das crianças em relação à leitura há uma grande influência dos adultos como modelo. Como enfoca Parreiras (2009, p. 17) “[...] O adulto pode ser um espelho para a criança. Por isso, é tão importante que o professor goste de ler para que seus alunos se interessem pela leitura”. A fala da autora reforça o significado do papel do professor como mediador das práticas de leitura de literatura, dado que o aprendizado é um evento social e empático. Os sujeitos podem não está tentando aprender, mas se estão interessados em algo que alguma outra pessoa está realizando, o aprendizado acontecerá.

A falta de familiaridade e prazer na relação dos professores com a linguagem escrita fortalecem o reconhecimento da necessidade de incentivar professores, especialmente os que se encontram em processo de formação em serviço, a serem ativos protagonistas nos seus atos de leitura. Sobre esse aspecto, concordamos com Kramer, ao afirmar a importância do trabalho com literatura na formação docente,

[...] compreendemos que o mundo que se nega aos professores, quando a eles são relegados apenas os textos pedagógicos, é o mundo da literatura, da cultura, da arte, da tradição. É o mundo real de que fazem parte, mas a escola – não por perversão, mas quem sabe por ter se conformado à pequenez das normas ditadas – se acostumou a desconsiderar. E é exatamente esse mundo esquecido que guarda a possibilidade de se retirar prazer do que se lê; é nesse mundo desprezado que se esconde a beleza e a alegria da língua escrita; é ainda, desse mundo da literatura e da poesia que emanam tantos sujeitos que, como a nós professores, se tentam emudecer. (KRAMER, 1994, p. 151)

A abordagem da autora contradiz a lógica recorrente no processo de formação inicial que se preocupa em trabalhar os textos teóricos, acadêmicos em detrimento da literatura, distanciando-se assim, da formação humana que nos ajuda a vivenciar experiências pessoais juntamente a outras pessoas, refletir sobre nossas ações, nossos ideais. Isso porque, na literatura os autores, as obras falam do que é humano, dos medos, dos desejos, dos sonhos, sem escolher cor, raça ou posição social.

Conscientes dessa realidade, também destacamos ser incontestável que assim como as pesquisas coincidem em mostrar as dificuldades dos professores na sua relação com a leitura da literatura, também coincidem em transmitir a certeza de que, como aborda Coelho (2003):

[...] o professor deve se preparar para ser um bom leitor (ou um grande leitor,

se pretende ser um educador) e saber incentivar os alunos no exercício da leitura em seus diferentes níveis: lúdica ou atenta, horizontal (restrita à histórias), vertical (atingindo o tema ou à problemática), análise, etc. (COELHO, 2003, p. 124, grifos da autora).

Sendo assim, a literatura é fator indispensável para a formação e (auto) formação, pois confirma o homem em sua humanidade e torna-se tão relevante quanto às outras formas de inculcação intencional de valores e costumes como a educação familiar, grupal ou escolar, considerando que cada comunidade produz suas manifestações poéticas, ficcionais e dramáticas conforme suas crenças e sentimentos, a literatura é um instrumento poderoso de instrução e educação.

Ademais, como evidencia Silva (1996, p. 41), “[...] a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural; o livro (ou qualquer outro tipo de material escrito) é sempre uma imersão do homem no processo histórico, [...]” Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia, na qualidade de formador de professores que atuarão principalmente com crianças, precisa atentar para a formação leitora como um fator de grande pertinência na constituição profissional do Pedagogo. Concerne a este escopo, Lajolo (1997) salienta que,

A discussão sobre leitura, principalmente a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o

que lê (LAJOLO, 1997, p. 108).

Em outras palavras, a autora atribui uma grande responsabilidade ao pedagogo como formador do leitor, tendo em vista ser este o profissional que é licenciado a lecionar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e por isso, percebe a necessidade de este profissional, ser e/ou torna-se leitor que gosta de ler e que expressa esse gosto aos alunos para que não percam a magia e o encanto com a leitura literária.

Ponderamos ainda sobre a pertinência social da formação leitora no curso de Pedagogia, tendo como base o estudo de Barzotto (1999), quando discute acerca da imersão do sujeito em um contexto social favorável à leitura e à escrita. De acordo com as palavras do autor mencionado, é importante perceber que a formação do leitor,

[...] não é um produto do acaso; o potencial que todos os seres humanos possuem para ler o mundo e a palavra (ou qualquer outro tipo de signo) não vai se desenvolver na vida da pessoa, caso as condições para a produção da leitura não se fizerem presentes no corpo social (BARZOTTO, 1999, p. 16, grifo do autor).

Tomando como base o pensamento do autor, podemos dizer que o curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN tem buscado proporcionar um contexto de formação no qual a leitura esteja presente, pois consideramos que a habilidade de ler atravessa todas as áreas do conhecimento.

Julgamos ainda que a leitura é o principal viés

de organização da cultura. Desde que o homem dominou e disseminou a escrita, ler se tornou uma condição para a participação efetiva na sociedade. Nessa perspectiva, a educação assume o papel de responsável pela sistematização da cultura letrada, como enfoca Saviani (1992, p. 21), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Entendemos assim, que o trabalho com a leitura literária na formação dos professores, é um aspecto de extrema relevância, pois concebemos a literatura como uma das formas mais eficientes para a formação leitora. Além disso, o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental necessita de uma formação literária sólida, bem como de um amplo repertório de leituras, para poder ser o mediador de leitura que as crianças precisam.

Experiência com leitura literária no curso de pedagogia

A experiência didático-pedagógica analisada neste capítulo teve sua culminância socializada na terceira edição do Seminário de Pedagogia do PARFOR – III SEMAP, que foi realizada em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, sendo denominado de III Seminário de pedagogia/PARFOR/PIBID, sob o tema *Entre “baús e chaves”: leitura, mediação e produção literária*. Evento promovido pelo Curso de Pedagogia PARFOR/PIBID/UERN, do Campus Avançado Professora Maria Elisa Albuquerque Maia-CAMEAM.

A efetivação do evento se deu em articulação com os componentes Estudos Acadêmicos Introdutórios II e Práticas Pedagógicas Programadas I, com o objetivo principal de promover a socialização e divulgação da pesquisa e da prática pedagógica, bem como, das atividades vivenciadas em sala de aula na graduação e na escola da Educação Básica através do PIBID.

No entanto, gostaríamos de enfatizar que o evento em si não se configura como objeto deste relato, mas sim a experiência vivenciada pela turma C, do Curso de pedagogia/PARFOR/CAMEAM/UERN, no componente curricular Estudos Acadêmicos Introdutórios II – repertório de leituras. Apresentamos aqui o evento pelo fato das atividades de leitura terem sido socializadas ao longo do mesmo.

Nosso relato se detém à trajetória de estudos desenvolvidos pela referida turma no tocante à leitura literária, buscando refletir acerca da relevância do componente mencionado para a formação leitora e de repertório de leitura dos professores em formação.

O componente curricular Estudos Acadêmicos Introdutórios II: Repertório de leituras acadêmicas traz como ementa a ampliação do repertório de leituras para além da leitura de textos. Compreensão do processo educativo, através de fontes literárias diversas (nas pessoas, na linguagem cinematográfica, na fotografia, na pintura, na escultura, na arquitetura, no cordel, na música, dentre outras). (UERN, 2013).

Os Estudos Acadêmicos Introdutórios no curso de Pedagogia/PARFOR do CAMEAM/UERN fazem parte das Atividades da prática como componente curricular e, de acordo com o Regulamento de Curso de Graduação da UERN, tem como objetivo desenvolver ati-

vidades voltadas para a atividade profissional, devendo fazer uma interface com as disciplinas da matriz curricular e as áreas de conhecimento do curso desde o início do percurso acadêmico. (UERN, 2017)

De acordo com o PPC do Curso de Pedagogia, os EAI II,

Destina-se a subsidiar a construção do repertório de leituras importantes à área formativa e à condição de desenvolvimento humano do estudante, perspectivando processos de seleção, utilização e interpretação. A intenção é ir além da leitura, análise e interpretação de textos e/ou livros científico-acadêmicos, para buscar nas pessoas, na linguagem cinematográfica, na fotografia, na pintura, na escultura, na arquitetura, no cordel, na música, dentre outras, possibilidades de fontes literárias capazes de ajudar na compreensão do processo educativo e, por conseguinte, sua mediação simbólica para o ensino-aprendizagem (UERN, 2013, p. 58).

E foi com esse intuito de construir um repertório de leitura nos alunos (professores em processo de formação em serviço), que desenvolvemos a proposta de trabalhar com obras literárias voltadas para o público infanto-juvenil, com ênfase em autores contemporâneos, escolhidos pelos próprios alunos cursistas.

Ainda de acordo com o PPC do Curso de Pedagogia, o componente curricular Estudos Acadêmicos Introdutórios II: repertórios de leitura, tem como objetivo geral subsidiar a construção do repertório de leituras importantes à área formativa e à condição de desenvol-

vimento humano do estudante (UERN, 2013). Dentre essas leituras, destacamos a literatura como subsídio à formação do Pedagogo, especialmente a literatura infanto-juvenil.

Assim, para o desenvolvimento do componente curricular, os objetivos específicos foram pensados com o intuito de possibilitar leituras que favoreçam ir além da análise e interpretação de textos acadêmico-científicos; buscar via trabalho com a linguagem as mais diferentes formas de expressão, mediante trabalho com outras possibilidades de atuação do pedagogo frente ao fenômeno educativo, além de compreender as mais diferentes dimensões da linguagem, considerando suas manifestações no campo educacional.

Com esses objetivos norteando o trabalho pedagógico, buscamos desenvolver, nos discentes, conhecimentos e experiências relativas à literatura infanto-juvenil; conto e crônicas como espaços de formação leitora. Para tanto, a turma foi organizada em 05 (cinco) grupos que trabalharam a partir da seleção de materiais, tais como obras literárias, filmes e textos acadêmicos que subsidiaram as atividades propostas pelos Estudos Acadêmicos Introdutórios II. Visando a efetivação da proposta de trabalho foram realizados encontros extra sala de aula para orientação, nos quais foi encaminhada a construção de um diário de leitura, bem como a organização de um evento para a socialização das atividades.

Visando um melhor aproveitamento da turma no componente curricular, desenvolvemos um trabalho voltado para a literatura infanto-juvenil produzida por autores contemporâneos, para tanto, apresentamos algumas obras literárias para que a turma pudesse escolher com quais iriam trabalhar. A seguir, apresentamos o

Quadro 1, que sintetiza as obras e escritores escolhidos:

Quadro 1 – Resumo das obras trabalhadas

Autor/a	Obras trabalhadas	Metodologia
Salizete Freire	Tudo vira outra história; A lua no céu e ela na terra; Mundo para que te quero.	Elaboração de resumo de uma das obras trabalhadas; escrita de um diário de leitura envolvendo todo o processo vivenciado no componente curricular; apresentação teatral de uma das obras.
Cléo Busatto	A fofa do terceiro andar; O universo dos Kaigang; Dorminhoco.	
Ivan Zigg	O segredo; O elefante caiu.	
Celso Sisto	Quase que nem em flor; Histórias daqui e de lá.	
Daniel Munduruku	Meu avô Apolinário; Um sonho que não parecia sonho.	

Fonte: elaborado pelas autoras

Ao olharmos para o quadro, percebemos que os discentes puderam trabalhar com diversas obras e autores da atualidade. Com isso, visamos favorecer a formação leitora dos graduandos, já que em nossa prática pedagógica estamos acostumados a discutir a respeito da leitura, de como é importante para a formação do aluno o fato de ler com fluência e frequência, e que tenha a leitura como algo prazeroso. Para isso, um dos caminhos é ampliação do repertório de leituras, objetivado pelos Estudos Acadêmicos Introdutórios II do Curso de Pedagogia da UERN.

Considerando o prazer de ler como algo necessário para que a leitura se torne constante no dia a dia da sala de aula, defendemos a busca pelo despertar deste prazer como o principal objetivo da escola no tocante a formação leitora. Frente a isso, a literatura se apresenta como uma grande aliada na prática pedagógica, sendo vista como a melhor rota para o desenvolvimento do gosto pela leitura, especialmente nos anos iniciais, quando os alunos estão envolvidos em

um mundo fantástico, permeado de sonhos e fantasias, presentes de forma marcante nas obras literárias.

Sendo o Curso de Pedagogia, o responsável pela formação dos professores que atuarão principalmente na educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, a leitura literária precisa estar presente na proposta de formação ofertada pelo curso. Por isso, concordamos como Lajolo (1997), quando considera que são os pedagogos, os professores responsáveis por desenvolver um trabalho direto com a iniciação a leitura literária, e, por isso, segundo Coelho (2003) é importante que estes sejam bons leitores para ajudar a contagiar os alunos com o gosto pela leitura e incentivá-los a também serem bons leitores.

O Curso de Pedagogia/PARFOR do CAME-AM/UERN, além dos Estudos Acadêmicos Introdutórios II, que trata diretamente da formação do repertório de leituras, oferta também outros componentes curriculares que trabalham com a literatura, a exemplo da disciplina Literatura e Infância, trabalhada no 6º período do curso.

No intuito de fomentar a formação leitora dos alunos/professores em formação, desenvolvemos no componente curricular em pauta, a seguinte metodologia: formação de grupos na turma para trabalhar com os autores e obras mostrados no quadro 01. Cada grupo fez a leitura de todas as obras e escolheu uma específica para fazer um resumo científico, que foi exposto em banner durante o III SEMAP, e outra para fazer uma apresentação artística também durante o evento mencionado. O resultado dos trabalhos em grupos está no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Resultado dos trabalhos em grupo

Grupo de trabalho	Autor trabalhado	Resultado
GT 01	Celso Sisto	Resumo do livro <i>Histórias daqui e de lá</i> . Apresentação de uma peça teatral com a história <i>Barriga grande e boca pequena</i> , do mesmo livro <i>Histórias daqui e de lá</i> .
GT 02	Cléo Busatto	O resumo científico da obra <i>A fofa do terceiro andar</i> . Apresentação teatral da peça: <i>Quem disse</i> , que discutiu sobre preconceito e foi inspirada no livro mencionado.
GT 03	Ivan Zigg	Resumo do livro <i>O elefante caiu</i> e apresentação da mesma obra com teatro de palitoches.
GT 04	Salizete Freire	Resumo da obra <i>Mundo para que te quero</i> . Apresentação de teatro com a mesma obra.
GT 05	Daniel Munduruku	Resumo do livro <i>meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória</i> . Encenação do texto <i>A sabedoria do rio</i> , da mesma obra.

Fonte: elaborado pelas autoras

Além destes trabalhos realizados em grupo, cada aluno produziu individualmente um diário de leitura, cujo objetivo foi registrar toda a experiência vivenciada no percurso do componente curricular, especialmente suas impressões com relação ao texto literário e ao autor com o qual estava trabalhando. Os diários foram produzidos ao longo do trabalho nos EAI II, e foram também expostos no evento III SEMAP.

Ao nos determos nos dados do quadro acima, percebemos que os discentes realizaram trabalhos que envolvem tanto a produção científica, quanto à artística, a partir do texto de literatura. Ao trabalhar com essas obras, foi possível para os discentes ampliarem seu repertório de leituras de forma significativa, já que estiveram em contato com diversas obras, através de metodologias variadas, como o teatro, a construção do diário de leitura e a elaboração do resumo científico.

Nesse sentido, consideramos que desenvolver trabalhos dessa natureza é de grande relevância para o processo de formação profissional, pois de acordo com

Nóvoa (1997), busca desenvolver a reflexão e a autonomia dos professores em formação, já que tratou de um trabalho que estimulou a (auto) formação participativa através do desenvolvimento de atividades diversas na área da leitura literária, o que também implica um investimento pessoal e contribui para construção de uma identidade profissional.

No que concerne aos procedimentos de avaliação da aprendizagem, o processo avaliativo foi pautado na capacidade de seleção, planejamento e execução das atividades propostas por cada Grupo de Trabalho (GT), bem como na produção individual do diário de leitura. A conduta avaliativa foi ainda articulada aos fundamentos teórico-metodológicos privilegiados no processo ensino-aprendizagem, bem como aos objetivos estabelecidos pelo grupo.

Consideramos como aspectos avaliativos para cada grupo a seleção e o conteúdo e sua relação com a qualidade da exposição do grupo; a criatividade do grupo em consonância com a forma de apresentação; a quantidade de material preparado, considerando o tempo previsto; a contextualização do autor trabalhado por cada grupo e a incorporação de novas leituras pelo grupo; a coerência na construção do diário de leitura, bem como o conteúdo, a clareza e a desenvoltura nas apresentações durante o evento.

Conclusão

As reflexões e análises desenvolvidas com base nas experiências vivenciadas e por meio da construção deste capítulo nos levam a perceber que o trabalho realizado no componente curricular Estudos Acadêmicos

Introdutórios II: repertório de leituras, no Curso de Pedagogia PARFOR/UERN/CAMEAM, foi muito significativo para a formação leitora dos graduandos. Isso porque os discentes, sendo parte de um programa de formação em serviço, puderam enriquecer seus saberes a partir do envolvimento com um momento que trouxe conhecimentos tanto científicos, quanto artístico/literário.

Com o objetivo de ampliar o repertório de leitura que os alunos/professores já trazem consigo, ofertamos uma conjuntura rica em experiências literárias, vivenciada em parceria com subprojeto PIBID/Pedagogia CAMEAM, que também objetivou a formação do leitor de literatura.

Destacamos, no desenvolvimento das ações vivenciadas, a oportunidade de experienciar o envolvimento com a leitura literária como algo prazeroso, sem perder de vista o caráter científico que a formação em nível superior exige, favorecendo, portanto, uma aprendizagem significativa.

Além disso, os alunos/professores tiveram a oportunidade de vivenciar, entender e construir uma visão ampla acerca da leitura literária como um caminho que ampliou seu repertório de leitura, e isso, permitirá o desenvolvimento de práticas pedagógicas que vise à formação do leitor em suas próprias salas de aula, já que um dos objetivos da formação em serviço é contribuir para a ressignificação das práticas docentes.

Salientamos, por fim, a relevância das políticas públicas de formação de professores, de modo especial, o PARFOR que, desde o ano de 2009, vem trazendo contribuições quantitativas e principalmente qualitativas para formação profissional docente em todo o país, formando docentes leigos e também docentes já graduados,

mas que não atuam em sua área, promovendo a equidade no acesso a formação de professores e visando reduzir as desigualdades sociais e regionais.

Referências

BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-publicacaooriginal-109115-pe.html>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRAZ, Anádja Marilda Gomes. **Teorias implícitas dos estudantes de pedagogia sobre a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos.** São Paulo: Difusão Cultural do Livro (DCL), 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação. Da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: UNESP, 2004.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: armas e sonhos na escola.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 3 ed. São Paulo: Ática, 1997.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. (Coleção Temas em Educação).

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: desafios e perspectivas.** 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: pri-**

meiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler: Fundamentos psicológicos para uma Pedagogia da leitura.** 7. ed. – São Paulo: Cortez, 1996.

UERN. Universidade do Estado do Rio grande do Norte; Campus Avançado Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM; Departamento de Educação/DE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Pau dos Ferros: PROEG, 2013.

UERN. Universidade do Estado do Rio grande do Norte; Pró-reitora de Ensino de Graduação/PROEG. Resolução N° 26/2017-CONSEPE, de 28 de junho de 2017. Aprova o **Regulamento dos cursos de graduação da UERN.** Mossoró: CONSEPE, 2017.



Estágio supervisionado no âmbito do PARFOR: de reflexão à emancipação do ato de pensar

Leodécio Martins Varela

Introdução

Antes de qualquer coisa, cumpre-nos registrar a nossa condição de ser inacabado e, como tal, estamos sempre refazendo a forma de pensar e de agir socialmente como sujeito em processo de (re)construção do conhecimento e de nossa própria história. Por causa disso, seremos simples na forma de apresentar o estudo que ora discorreremos, sendo nosso intuito salientar que não temos a pretensão de fazer posicionamentos generalizados, tampouco explicar acerca de um conhecimento holístico.

Os sentidos atribuídos às discussões neste texto vão depender de como utilizamos as lentes de nossa visão, sejam elas para ver o (in)visível ou para ressignificar aquilo que já costumamos ver em nossas práticas sociais, “linguageiras”, situadas e localizadas. Até mesmo, diga-se de passagem, a natureza do gênero aqui disposto não nos permite um estudo em detalhes e/ou mais aprofundado. Todavia, podemos suscitar o interes-

se pela temática discutida e, de tal modo, trazer ao bojo de nossas reflexões outros embates, travados a partir de um simples debate no texto, o que se abre espaço para o entrelaçamento de outras questões, que podem ser construídas por meio de um olhar diferenciado, multifacetado, de múltiplos sentidos atribuídos e de ressignificações para o texto ora produzido.

Assim, adentramos às discussões buscando trazer à luz de nosso debate a temática: o ato reflexivo do professor na educação, no ambiente escolar e, especialmente, na sala de aula que, em um tempo considerável, faz-se presente na interação com alunos e, sobretudo, com pessoas. Para isso, é pertinente, de início, a seguinte indagação: *o que é ser um professor reflexivo?*

Tentamos, ao longo do texto, apresentar posicionamentos advindos de discussões teóricas e de dois questionamentos feitos, via *WhatsApp*, a três professores formadores/supervisores de estágio curricular supervisionado, como também a alguns professores-alunos do Curso de Letras – Língua Espanhola, segunda licenciatura, no âmbito do Programa de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Outrossim, a partir da análise de alguns relatórios de estágio, pudemos observar, de forma recorrente, o uso dos termos *reflexão/reflexivo*.

Decorrem dessas situações, o nosso interesse por compreender os significados que subjazem essa expressão, nas considerações finais de alguns relatórios dos alunos-estagiários do curso mencionado. Estudos de alguns pesquisadores, no campo da epistemologia de formação de professores, deram suporte à nossa investigação: Perrenoud (2002); McKay (2003); Oliveira (2011); Gandour (2013); Barreiro; Gebran (2006), en-

tre outros autores. Este texto visa a discutir concepções de professores-alunos e professores formadores no que diz respeito ao ato do pensar reflexivo do professor no estágio curricular supervisionado do Curso de Letras - Língua Espanhola/PARFOR, do Campus de Assú/RN. Quanto à organização do capítulo, tratamos, inicialmente, acerca dos (i) conceitos, natureza e características do pensamento reflexivo; na sequência, (2) tecemos acerca de procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa e análise de dados; por último, (3) retomamos as principais questões a título de conclusão.

O pensamento reflexivo do professor

Nesta seção, apresentamos definições, natureza do pensar reflexivo do professor, bem como discutimos os aspectos teórico-metodológicos, a análise de dados da pesquisa, os quais possibilitaram o alcance de objetivos no estudo.

Algumas definições acerca do ato do pensar reflexivo do educador e do educando

O termo reflexivo, tomado como um adjetivo e ou um predicativo, tem levado a amplas discussões e também despertado o interesse de estudiosos que se remetem à sua origem: **reflexão** (OLIVEIRA, 2011). A autora afirma que o pensamento reflexivo difere de outras formas de pensamento. Dentre essas formas de pensar, estão as crenças, as quais, porém, não se identificam com o pensamento reflexivo.

O pensamento reflexivo, sobretudo, diverge de pensamentos rotineiros, tais como “o pensamento guia-

do por impulso, tradição e autoridade” (p. 72). A nosso ver, o pensamento conduzido pelo impulso diz respeito ao agir sem planejar, quando tampouco se pondera acerca das consequências diante uma situação problema enfrentada por pessoas ou por um grupo.

O pensamento norteado pela tradição – podemos inferir, tem a ver com as crenças. Agimos e pensamos com referência em princípios, valores, credences e baseados em abordagens/métodos/técnicas, no caso do ensino, sejam eles de qualquer natureza.

Mediante o exposto, tomemos as concepções de ensino e de aprendizagem para tentar ilustrar. Um professor pode ser mais tradicional em relação às atividades com que trabalha seus alunos. A estes pode aplicar exercícios de gramática e tradução, seguidos de frases repetitivas (*drills*) e de listas de léxicos quase infundáveis. Enquanto outro docente pode desenvolver atividades comunicativas, cujo estudo sobre a língua pode ser de natureza contextualizada e/ou carregada de significações para os discentes.

Assim, a forma de agir de um determinado sujeito, seja docente/discente, é impulsionada pelo desejo, na maioria das vezes, de fazer algo a partir de um princípio e/ou crença, a partir do que ele/ela observou quando era aprendiz ou porque lhe disseram que seria a melhor ou a mais adequada forma de realizar uma determinada metodologia: aula centrada mais nos aspectos linguísticos ou no ato comunicativo. Não há neutralidade no ensino-aprendizagem. Tudo parte de nossos princípios, valores, usos e práticas, de fato.

No tocante ao pensamento levado pelo autoritarismo, Dewey (1959), segundo Oliveira (2011), leva-nos a deduzir que, em um ato impositivo (tomemos a sala

de aula como espaço de construção de relações sociais e interpessoais), as interações ocorrem de forma assimétrica entre docente e discente, dada à relação de poder estabelecida entre os atores sociais no âmbito escolar e/ou de sala de aula (MARCUSCHI, 1991).

O professor quase sempre age como autoridade, e deve ser, mas não deve esquecer de que, na relação e interação com os estudantes, os papéis podem ser invertidos: ora o controle de determinado tema ou decisão deve estar nas mãos dos alunos, ora sob a orientação e avaliação do professor. Muitos mestres agem com arrogância e superioridade pelo fato de conceberem que eles são aqueles que “dominam” certos saberes e competências.

Logo, cabe ao educador olhar para o interior daquilo que realiza em sala de aula, fazendo uso do pensamento reflexivo na interação com os discentes, revendo suas crenças e/ou desconstruí-las para poder edificá-las de novo, planejar suas ações. Ou seja, a partir de objetivos bem definidos, tendo cautela às atitudes, muitas vezes tomadas por ímpeto ou por decisões impulsivas, quase sempre voltadas para o docente como se fosse este o centro do ensino-aprendizagem. É também pertinente ao professor conferir aos alunos o papel de refletir sobre suas atitudes, responsabilizando-os pela tomada de decisões com ética e autonomia, pois, dessa maneira, o docente pode estar autorizando o aluno ou fazendo com que este se autorize a pensar e a agir livremente em sala de aula, vindo a ser, sobretudo, autor de sua própria História (BARBOSA, 2012).

Desse modo, o docente deve compreender que, agindo de tal forma no contexto de sala de aula ele está criando possibilidades de ensino mais centrado no estu-

dante e não somente no professor, como parece ocorrer na maioria das vezes. Neste caso, o pensamento reflexivo se faz necessário no ambiente escolar, dadas às condições existentes de espaços e de diálogo, de abertura dos sujeitos de maneira que esses possam compartilhar pensamentos, tomar decisões a partir de uma situação problema: individual (pessoal) e ou coletiva em sala de aula.

Há, portanto, mais relações simétricas se os atores sociais se sentem parte de um todo, já que estes podem deliberar sobre demandas, objetivos de ensino e de aprendizagem, bem como devem agir nas resoluções de problemas. Assim, todos crescem, aprendem e, por conseguinte, emancipam-se uns com os outros.

Mckay (2003) afirma que ser um professor reflexivo implica uma série de etapas: identificação de problema que se tem no modo de ensinar e consideração às possíveis causas do dilema. Para a identificação de dificuldades e/ou contratempo na sala de aula, é pertinente que os professores pensem em situações a partir de suas próprias experiências em sala de aula, de seu conhecimento geral e de seus valores pessoais.

Em um ato reflexivo, os docentes coletam dados (notas e pesquisas de sala de aula), analisam e interpretam estes, consideram as várias possibilidades de resolução do impasse para, logo em seguida, fazerem mudanças em suas práticas em sala de aula. Por fim, a pesquisadora vai afirmar que é preciso ver se as ações advindas do docente estão resolvendo o obstáculo, pois, do contrário, podem existir outras razões à situação problemática, bem como outras maneiras de resolvê-las.

Vale ressaltar que são muitos os desafios à tomada de decisão no contexto escolar que visem a abor-

dar questões referentes a um pensamento mais crítico, acerca das ações pedagógicas necessárias à escola. Existe a crença, por analogia, de que em time que se está ganhando não se trocam os jogadores. Esse discurso é pautado, muitas vezes, na inércia e na falta de perspectiva dos professores. É mais uma questão de comodidade e de se sentir bem em sua zona de conforto. O professor reflexivo, por um lado, nunca estará satisfeito com os resultados do seu trabalho porque ele se volta para a análise dos processos envolvidos numa ação pedagógica. Por outro, o pensamento estagnado do educador parece estar longe de alcançar rupturas de paradigmas na educação e na sua prática de ensino, talvez porque esse tipo de pensamento tem sempre por parâmetro os velhos costumes e práticas que “não” se renovam.

Não é uma questão, deste modo, de que o educador tenha que permutar o velho pelo novo (o contrário também pode ser verdadeiro). Entretanto, é necessário pensar, sobretudo, a respeito de novas formas e possibilidades de uma práxis pedagógica alicerçada no agir ético e responsabilmente, de maneira reflexiva, em busca da valorização e da emancipação de quem ensina e aprende: professor-aluno-professor.

Para Perrenoud (2002), “A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares.” (PERRENOUD, 2002 b, 43). A esse respeito, Oliveira (2011, p. 79) vai afirmar que o ato reflexivo demanda também um pensamento coletivo: “relacionar-se com outros colegas, discutir e partilhar ideias e experiências sobre realidades em parte distintas, partes semelhantes, são ações enfatizadas [...] sobre o ensino reflexivo”.

Assim, tratamos acerca da natureza e de carac-

terísticas do pensamento reflexivo, nas subseções seguintes.

A natureza e algumas características do ato de pensar reflexivamente

Dewey, segundo Oliveira (2001), afirma que a natureza e características do pensamento reflexivo são inerentes apenas aos humanos “e que é essa característica que distingue o homem de outras espécies, colocando-as em uma posição inferior.” (p. 73). Há diferentes modos de pensar e, dentre esses, o melhor deles é o pensar reflexivo. Este abarca (i) “um estado de dúvidas, hesitações, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; (ii) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida assente, esclareça a perplexidade”.

Geralmente uma dúvida, surpresa, perplexidade, descrença, se constituem na origem do ato do pensar reflexivo. Assim, a busca de resolução da indecisão ou do problema, a partir da pesquisa de materiais para uma reformulada base de ação, são as características diferenciadoras desse tipo de pensamento (reflexivo) de qualquer outra tipologia, especificamente, o pensamento de rotina, como já discutido anteriormente.

Eis aqui algumas características que empreendem relevância e interesse ao pensamento reflexivo. John Dewey, de acordo com Oliveira (2001), resumem-nas em (i) capacidade de fazer projeções, libertando-se do presente pelo planejamento do agir incentivado por objetivos que se queira alcançar; (ii) capacidade de dotar de sentidos, de significar e ressignificar objetos e acontecimentos por meio de encadeamentos cada vez mais

diversos e amplos.

Não podemos tratar de prática reflexiva sem que não retomemos a dois modelos de atuação e de formação docente: o modelo tradicional de formação de professores que se apoia nos preceitos da Racionalidade Técnica. Outro modelo epistemológico é conhecido como a Racionalidade Prática (GANDOUR, 2013).

Para este autor, tal paradigma se define pela possibilidade de os professores poderem participar de forma mais efetiva “na produção e na transformação do conhecimento acadêmico no sentido de considerar os princípios, conteúdos e métodos que desenvolve na construção de sua própria formação” (GANDOUR, 2013, p. 30-31). Na racionalidade prática, os processos de formação docente passam a ter como foco central o desenvolvimento do pensamento prático do professor.

A Racionalidade Técnica é uma concepção epistemológica originária do positivismo. Nesta perspectiva, a função do professor é comparada a uma atividade profissional instrumental que se utiliza de aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas na resolução de problemas. Com referência a esse pensamento, Gomes (1995), segundo Gandour (2013, p. 30), afirma que “a realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos devido aos fenômenos práticos como a complexidade, a incerteza, a instabilidade, singularidade e o conflito de valores que permeiam a atividade docente”.

Gandour (2013), por fim, vai dizer que “ao definir uma proposta rígida e dogmática para a formação dos professores, esta acaba por provocar um distanciamento entre teoria e prática, o que vai se constituir em um obstáculo à aprendizagem do professor.” (p. 30).

Assim, podemos inferir dos pressupostos de Oliveira (2011, p. 74), que os problemas práticos e reais encontram-se “longe de serem estruturados e bem definidos que permitiriam uma aplicação imediata, uma injeção do conhecimento científico para solucioná-los.” Ademais, eles apresentam-se não como problemas, todavia, surgem na forma de estruturas caóticas e indeterminadas.

Dentre as muitas metáforas para os docentes (o professor como um artista, como um gestor de dilemas, como um técnico e como um prático), é pertinente entendermos a prática profissional do professor como uma arte, mais do que uma técnica, dada às condições existentes dessa prática (ambiente diversos, que extrapolam em muitos casos o ambiente da sala de aula, incertezas, diversidades, multiplicidade de relações). Isso faz com que, devido ao seu desempenho nas mais diversas e inúmeras situações, possamos denominar o professor não somente como um artista, mas como sujeito reflexivo, pois refletem na ação e refletem sobre a ação (SCHÖN, 1983 apud OLIVEIRA, 2011).

Esta autora, portanto, afirma que a reflexão em-bute no professor a capacidade de dar voltas à confusão, à incerteza e delibera o reconhecimento de um problema. Oliveira vai dizer que Schön acredita que a burocracia escolar é um fator de impedimento ao professor reflexivo, no que diz respeito à liberdade e às condições para uma prática reflexiva, isto é, para uma práxis pedagógica calcada nas livres escolhas, nos objetivos de ensino e de aprendizagem comuns a todo ambiente escolar. Também nas tomadas de decisões a resoluções de problemas, tanto pessoais como coletivos, na busca da soberania e autonomia dos agentes educacionais.

Como forma de estabelecer relação entre as discussões teóricas e os procedimentos metodológicos da investigação, discorreremos, na seção seguinte, acerca dos aspectos envolvidos na geração de dados, como também na criação de categorias de análise.

Discutindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa e análise de dados

Neste item, abordamos acerca dos aspectos teórico-metodológicos do estudo, do tipo de pesquisa segundo a natureza dos dados, dos instrumentos e procedimentos metodológicos da pesquisa, dos atores sociais, do contexto investigado, bem como da análise de dados.

Este estudo, de natureza qualitativa e de base interpretativista, tomou por referência algumas das características de pesquisa qualitativa no campo dos estudos das ciências sociais e humanas. Nesse sentido, pesquisadores qualitativos utilizam-se do ambiente natural para a geração de dados, estão atentos ao processo da investigação, ao invés de seu conteúdo ou resultado, são intuitivos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, denominamos o porquê de nossa investigação encontrar-se no bojo de pesquisas qualitativas. A interpretação atribuída aos dados pode se configurar nos mais múltiplos sentidos e ressignificações, a linguagem é de natureza subjetiva na análise, os atores sociais envolvidos no processo analítico do texto são sujeitos líquidos, cujas inúmeras identidades podem se manifestar em momentos diferentes em um determinado lugar e/ou tempo na história. (BAUMAN, 2001).

Para atender ao objetivo proposto do texto, recorreremos ao gênero e documento - Relatório de Estágio

Supervisionado, a fim de poder observar a recorrência da palavra reflexão ou de termo, cujo sentido fosse semelhante a este léxico na produção dos relatórios feitos por professores-alunos estagiários do Curso de Letras – Língua Espanhola - PARFOR *Campus* de Assú/RN.

De catorze relatórios, nas Considerações Finais, seis destes fazem menção ao vocábulo e/ou ao termo de sentido aproximado. Daí, com base no que concebem os estagiários acerca do ato reflexivo do professor, trouxemos algumas dessas locuções às discussões de nossas análises.

De certo modo, é nosso intuito verificar relações existentes entre as expressões, no que diz respeito ao ato do pensar reflexivo do professor a partir de narrativas dos professores-alunos de estágio quando da produção do relatório, bem como do diálogo que mantivemos via *WhatsApp* com três professores formadores de estágio curricular e quatro professoras-alunas. A discussão dos resultados da investigação, desse modo, se deu a partir da análise das seguintes categorias:

**Recorrência do termo reflexão nos relatórios de estágio*

No Relatório 01, nas considerações finais, encontramos a narrativa:

O estágio realizado serviu-nos de experiências para (i) **refletirmos sobre a nossa prática docente em sala de aula.** [...] É preciso investirmos tempo e dedicação em nossa formação continuada [...] para mantermos o prazer de ensinar e aprender [...] a fim de que se tornem bons profissionais no futuro.

A formação continuada abre possibilidades de aprendizagem sucessiva. É por meio desse processo de capacitação que o professor usa o ato de reflexão constante e ininterruptamente, dado ao tempo de estudo e de pesquisa na área em que atua. Ele está sempre pensando acerca de suas ações e de sua própria prática docente na busca de resolução de problemas. É mediante a solução de reveses que o professor assume, de fato, o papel de sujeito interventor, o que, a nosso ver, toda interposição exige dos atores sociais participação ativa na resolução de determinados problemas, o que pode possibilitar ao docente crescimento e realização profissional: “*o prazer de ensinar e aprender*”.

Deparamo-nos, no Relatório 02, com o seguinte relato:

A articulação, entre o conhecimento experimental e o teórico, é indispensável uma vez que é preciso utilizar a teoria para (ii) **refletir sobre a experiência, interpretá-la e atribuí-lhe significado**. [...] o Estágio Supervisionado II contribuiu para (iii) **refletirmos** e entendermos que é necessário **repensar o ensino** [...] nas observações na escola campo [...] foram dadas condições de fazer (iv) **reflexões** sobre a situação da educação atual, bem como (v) **ponderar sobre a prática pedagógica** [...]. Além dessas (vi) **reflexões a propósito do ensino** de língua estrangeira, mas especificamente da Língua Espanhola, o Estágio Supervisionado nos proporcionou experiências únicas [...] por meio da união das experiências já vividas como professores, com os conhecimentos obtidos na faculdade e interação com os alunos.

O professor reflexivo pensa na ação e sobre a ação, isto é, “ele pensa sobre o que ocorreu, a busca pelo sentido do que ocorreu, por seu significado (OLIVEIRA, 2011, p. 76). Isto incide no fragmento do Relatório 2: “*refletir sobre a experiência, interpretá-la e atribui-lhe significado*”. O ato de pensar acerca do que faz, leva o docente a reavaliar suas atitudes, a repensar abordagens, métodos e técnicas, bem como dar-lhe condições de auto avaliar a prática de ensino e, sobretudo, suas concepções de língua, de ensino e aprendizagem. Refletir a respeito do que faz e como é papel de professores reflexivos. Todavia ressaltamos que, pouco adianta refletir sobre determinada situação tensa ou de conflito sem que não exista uma toma de posição à solução dos impasses, sempre muito recorrentes no contexto escolar.

No Relatório 03, encontramos termos que se assemelham em significado à palavra reflexão. Vejamos a seguinte narrativa:

[...] o estágio é o meio pelo qual o futuro professor adquire experiências e possibilita (vii) a **análise sobre a sua ação como docente**. [...] despertar no educando (viii) a **consciência de que ele não está pronto**, aguçando nele o desejo de se complementar, capacitá-lo ao exercício de (ix) uma **consciência crítica de si mesmo**, do outro e do mundo, como dizia Paulo Freire.

Apesar do excerto não fazer alusão ao termo reflexivo, o que podemos deduzir dos seguintes relatos - “*a análise sobre a sua ação como docente, consciência de que não está pronto e consciência crítica de si mesmo* -, é que toda análise sobre uma dada ação, bem como

qualquer tomada de consciência podem se configurar em um pensamento reflexivo do professor. Agir inconscientemente e/ou involuntariamente pode refletir um pensamento de rotina, o qual, segundo Oliveira (2011), tem a ver com as crenças, cujas características se distanciam do ato de pensar reflexivamente. O autor vai afirmar que pensar rotineiramente “é o pensamento guiado pelo impulso, tradição e autoridade, o que leva à estagnação profissional” (p. 73). Assim, diferentemente do pensar rotineiro, ressaltamos a relevância do ato do pensar reflexivo. Todo sujeito que é capaz de criticar a si mesmo, também é capaz de mudar a sua própria prática, capaz de autorizar-se (BARBOSA, 2011) e emancipar-se na comunidade escolar.

No Relatório 04, temos o sentido utilizado mais de uma vez nas considerações finais, ora como substantivo, ora como verbo:

[...] o estágio nos possibilitou uma (x) **reflexão** da nossa ação docente por meio da união das experiências já vividas como professores, [...] o estágio contribuiu de forma significativa para nossa formação e [...] nos permitindo (xi) **refletir** sobre a prática docente [...]

O que podemos apreender da narrativa é que todo pensar reflexivo do professor exige deste uma prática embasada em determinada(s) teoria(s) e/ou em certas experiências já vividas por ele(a) em contexto escolar. O fato de os professores-aluno estagiários, do Curso de Letras – Língua Espanhola já terem vivenciado uma prática de ensino no Curso de primeira licenciatura e de serem professores efetivos ou contratados da Escola Básica, isso, de certa maneira, apresenta-se como um fator

relevante para a tomada de decisões dos “professores novíços” na hora de pensar e de agir em relação ao ensino. Certamente as situações empíricas do contexto escolar e de sala de aula lhes proporcionaram um olhar mais atento a respeito de suas ações didáticas, ou seja, dos conteúdos e temas a serem trabalhados, dos procedimentos e objetivos a serem usados, dos recursos e avaliações a serem aplicados, pelo fato de não atuarem como um docente iniciante. Logo, refletir a partir de situações anteriores (no caso do estágio na primeira licenciatura) possibilitou aos professores estagiários a melhor definirem as suas metas de ensino e de aprendizagem dos discentes.

No Relatório 05, deparamo-nos com a palavra reflexão seguida de alguns substantivos. Vejamos:

[...] um período de (xiii) **reflexão sobre conduta**, postura e até oportunidade **para construir uma personalidade profissional**.

A narrativa nos chamou a atenção pelo fato de a palavra reflexão vir seguida de outros três léxicos (substantivos): **conduta, postura e personalidade profissional**. Fizemos consulta dos termos e pudemos perceber que, consciente ou inconscientemente, o autor acaba nos apresentando as relações de sentido entre estes termos, os quais também são possuidores de outros significados às nossas interpretações no e/ou fora do contexto dos relatos. Eis aqui a definição das palavras: *personalidade*: qualidade ou condição de ser uma pessoa; conjunto de qualidades que define a individualidade de uma pessoa; *conduta*: modo de agir, de viver; *postura*: modo de pensar, de proceder; ponto de vista, opinião, posicionamento. Assim, pudemos revelar, a partir das definições, que a “reflexão sobre postura” pode ser, no sentido da expres-

são, a reflexão sobre a reflexão, o que parece desencadear um processo ou sequência, denominados por Schön (1983) de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-ação. Ademais, acabamos por ampliar a sequência e/ou processo do ato reflexivo: reflexão-sobre-reflexão (GANDOUR, 2013, p. 33), se tomarmos por base o termo “postura de vanguarda”, cujo significado é: aquele(a) que procura exercer um papel pioneiro; desenvolvendo técnicas, ideias e conceitos novos, o que, podemos afirmar, só será possível por meio do pensar reflexivo.

No Relatório 06, na conclusão, última de nossa observação, destacamos as seguintes locuções na narrativa, a saber:

[...] não somente uma **reflexão como também uma tomada de consciência** de todos os envolvidos no processo. A aprendizagem acontece, quando realmente é significativa para o sujeito. **E para ser significativa tem que ser reflexiva.**

O que podemos inferir da narrativa é que nada ou pouco adianta refletir sobre uma dada situação problema, no caso do ensino e aprendizagem, se não existir uma tomada de decisão individual e/ou coletiva à situação gerada, seja ela de qualquer natureza, no ambiente escolar. Tomar algo conscientemente incide no que afirma Gandour (2013), ao fazer referência à *reflexão sobre a reflexão-na-ação* (**grifo do autor**) “uma espécie de análise que o profissional realiza, *a posteriori*, para que possa avaliar os efeitos de suas ações em relação com a situação problema e o seu contexto” (GÓMEZ, 1995 *apud* GANDOUR, 2013, p. 105). O ato de pensar é significativo quando este é capaz de atribuir aos atores

sociais do ensino e da aprendizagem a condição para refletir sobre si mesmo, sobre o outro e com o outro sobre as condições existentes no espaço escolar, desenvolver um plano de ação interventiva e/ou alternativo com a intenção de alcançar os objetivos almejados por todos na escola.

**Professor reflexivo*

Para esta categoria de análise, perguntamos aos professores-formadores de docentes-alunos do PARFOR, o que é ser um professor reflexivo.

Narrativa (1)

[29/6 12:03] Profa NC: Um professor reflexivo, com base, nas leituras que já fiz, é aquele que está sempre a refletir sobre sua prática docente. Revendo, inovando, mudando para melhorar sua prática. Fazendo atualizações, leituras que o acrescente, revendo sua atitude docente o tempo inteiro.

Com base na narrativa, podemos inferir que todo e qualquer ato reflexivo parece se assentar em pressupostos que valorizam a ação contínua do fazer pedagógico do professor. Isso deduzimos a partir da ação expressa nos verbos do relato da Profa NC. Assim, o verbo “rever”, na reflexão docente, é a ação de examinar cuidadosamente alguma coisa, com intenção de melhorá-la, e de atribuí-lhe novos sentidos, pois não está funcionando adequadamente na prática docente.

A reflexão do professor também vai se traduzir em outro verbo de ação contínua: “inovando”, cujo

sentido é fazer algo como não era feito antes. Uma das características do pensamento reflexivo é a “capacidade de fazer projeções, libertando-se do presente pelo planejamento do agir incentivado por objetivos que se queira alcançar” (OLIVEIRA, 2011). Para isso, é imprescindível a formação continuada a todo professor pelo fato do mundo está em permanentes transformações. E, assim sendo, afirmamos que as inovações de hoje já não são mais as de amanhã pelo fato de que o mundo está em constantes mudanças advindas das novas tecnologias, dos avanços científicos, da fluidez da cultura [mundo líquido], (BAUMAN, 2001) do comportamento e do pensamento humano, carregados de tantos sentidos, significados e representações.

Narrativa (2)

[29/6 11:25] Profa DW: Seria pensar nossa prática de forma a contribuir com o outro. Focar mais no potencial e ajustar o que está deficiente. Gosto muito de tomar decisões de sala em acordo com os alunos. Claro que isto dependerá tbm da maturidade dos alunos mas em geral ajuda quando eles se sentem parte na tomada de decisões e isto contribui com a capacidade de refletir nossa e dos alunos.[...] Enfim, seria pensar nossa pratica como solução praticada em grupo

“Pensar nossa prática de forma a contribuir com o outro; tomar decisões de sala em acordo com os alunos; pensar nossa prática como solução praticada em grupo”, tais pressupostos se relacionam em sentido com a prática reflexiva do professor. Perrenoud (2002) afirma

que esta exige uma postura e identidades particulares. Assim, pudemos inferir dos relatos da Profa DW que a prática reflexiva também é de natureza coletiva e, nesse sentido, o pensamento da Profa DW incide no que Oliveira (2011) vai afirmar “o ato reflexivo demanda também um pensamento coletivo.”

Narrativa (3)

[29/6 21:54] Profa CS: [...] Compreendemos o professor reflexivo aquele que volta seu olhar investigador para dentro de sua própria realidade contextual de ação; que conhece a sua sala de aula e que é capaz de mudar suas concepções periféricas para adequar-se e adequar sua ação docente na construção de uma relação docente e discente que efetivamente se configure em aprendizagem crítica e capaz de ser emancipadora. O professor que é capaz de refletir sua prática e modificá-la em prol de um bem maior, vencendo o seu EU interior e suas concepções anteriores, muitas vezes inadequadas para o universo de ação docente do tempo presente, é sim um professor que reflete sobre si, sobre o outro e transforma suas reflexões em ações que permitam o crescimento intelectual, social e transformador do seu entorno.

O que pudemos analisar das entrelinhas do discurso do narrador é que o ato do pensar reflexivo do professor deve ser calcado num olhar investigativo, de conhecimento da realidade local, de avaliação do contexto, do ensino e da aprendizagem. Ser capaz de pensar

sobre suas concepções e de entrar num processo de desaprendê-las ou de repensá-las a partir da (re)construção de velhas e/ou novas crenças, costumes e valores. Logo, possivelmente ter que mudar concepções periféricas, ou seja, buscar visões para além dos limítrofes de nossa mente. Pensar a própria prática como forma de transformação do ensino, favorável à emancipação de todos e para o bem de todos.

Conclusão

Neste texto, procuramos discutir concepções de professores-alunos e de docentes formadores no que diz respeito ao ato do pensar reflexivo do professor no campo de estágio curricular supervisionado do Curso de Letras - Língua Espanhola do *Campus* de Assú/RN. Inicialmente, trouxemos também uma questão de pesquisa: *o que é ser um professor reflexivo?* Possivelmente a resolução à pergunta poderia ser possível se para isso tivéssemos que fazer tantos outros questionamentos a fim de poder encontrar tantas outras possíveis respostas.

Dito isto, partimos do pressuposto de que a resposta à uma interpelação é de natureza particular, própria, pertencente à uma comunidade de prática social e cultural, inseridas em tempo e espaços situados, seja o contexto escolar e/ou fora dele. A solução a um problema talvez seja possível quando atende a objetivos e interesses pessoais e/ou coletivos.

O que pode, por um lado, resolver uma questão (problema), por outro, talvez não seja aplicado da mesma forma, isto é, não venha gerar efeitos e/ou propósitos para problemas semelhantes ou ditos iguais. Como atores sociais diferentes que somos, agimos sempre guiados

por crenças e concepções via uma linguagem e pensamentos que fazem de nós sujeitos múltiplos.

Assim, apresentamos, de forma sucinta, algumas das narrativas dos professores formadores e de docentes alunos estagiários quando indagados acerca do ato do pensar reflexivo do professor. Em muitas pesquisas, é esperado que, no final das discussões, possa se chegar pelo menos aos “resultados esperados” e/ou às hipóteses levantadas⁹, uma vez da produção de questão(ões) norteadora(s) em busca de conjecturas. Entretanto, já havíamos alertado, de início, para o fato de que não tínhamos a intenção de apresentar conclusões rematadas, tampouco resultados prontos e/ou acabados na investigação.

Tratamos desse aspecto no estudo quando declaramos que – dadas às condições de incompletude e de lacunas existentes a qualquer pesquisa –, limitamos o debate a um ponto de vista e a um pensamento em particulares. Assim, a interpretação atribuída aos dados, na medida em que íamos dando sentido às narrativas, foi possível por meio de um olhar não só nosso (unilateral), mas a partir de uma visão bilateral, multifacetada e multirreferencial: nossa perspectiva se imbricando na concepção do outro.

Assim, seguem algumas concepções para o que

9 Vale evidenciar que não foi nossa intenção fazer levantamento de hipóteses. Os pesquisadores qualitativos e interpretativistas estão mais preocupados com o processo da investigação do que com os resultados desta (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As interpretações e significados atribuídos ao texto, no caso de pesquisas interpretativistas, podem alterar os resultados e/ou o conteúdo de pesquisas que visam a atender ao levantamento de hipóteses. Isso implica afirmar que tais conjecturas poderiam ser refutadas, o que, a nosso ver, causaria frustração aos resultados e/ou ao produto final da pesquisa.

compreendemos como ato do pensar reflexivo do professor a partir da perspectiva de professores formadores de professores e professores-alunos do PARFOR - Letras – Língua Espanhola do *Campus* de Assú/RN: (i) refletir sobre a experiência, interpretá-la e atribuí-lhe significado; (ii) a análise sobre a sua ação como docente; (iii) [...] despertar no educando a consciência de que ele não está pronto, aguçando nele o desejo de se complementar, capacitá-lo ao exercício de uma consciência crítica de si mesmo, do outro e do mundo; (iv) reflexão da nossa ação docente por meio da união das experiências já vividas como professores em um período de estágio; (v) reflexão sobre conduta, postura e até oportunidade para construir uma personalidade profissional; (vi) é aquele que está sempre a refletir sobre sua prática docente. Revendo, inovando, mudando para melhorar sua prática. Fazendo atualizações, leituras que o acrescenta, revendo sua atitude docente o tempo inteiro; (vii) seria pensar nossa prática de forma a contribuir com o outro. Focar mais no potencial e ajustar o que está deficiente. Gosto muito de tomar decisões de sala em acordo com os alunos. [...] ajuda quando eles se sentem parte na tomada de decisões e isto contribui com a capacidade de refletir nossa e dos alunos. [...] Enfim, seria pensar nossa prática como solução praticada em grupo; (viii) [...] que é capaz de mudar suas concepções periféricas para adequar-se e adequar sua ação docente na construção de uma relação docente e discente que efetivamente se configure em aprendizagem crítica e capaz de ser emancipadora. O professor que é capaz de refletir sua prática e modificá-la em prol de um bem maior etc.

Portanto, afirmamos que o pensamento reflexivo é aquele também que possibilita aos atores sociais a

condição de se autorizar em sua prática de ensino (BARBOSA, 2012) e ao mesmo tempo de se emancipar como ser que educa e também aprende, como um agente de uma comunidade escolar em ação e em constantes mudanças, causadas pelos avanços da ciência, de novas tecnologias, como também pela “revolução do pensamento” que se constitui sempre por meio da reflexão.

Referências

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Uma escola multireferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Orgs.). **Jacques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. -- (Coleção Pensadores & Educação)

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed 2001.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A Prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

GANDOUR, Deny de Souza. Entre Saberes e Práticas: a construção da identidade de professor de Língua Inglesa na formação inicial. **Tese de doutorado**. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - UFRN, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: 2. ed. Série Princípios, Editora: Ática, 1991.

MCKAY, Sandra Lee. O professor Reflexivo: guia investigativo do comportamento em sala de aula. Editores da Série: Willy A. Renandya & Jack C. Richards. **PORTFÓLIO SBS 2**. São Paulo: Special Book Service Livraria, 2003.

NAZAR, Rosa Maria Gasparini. **A formação do professor, a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências para ensinar**. 03 de agosto de 2016. Disponível em: <<http://universidadebrasil.edu.br/portal/a-formacao-do-professor-a-pratica-reflexiva-e-o-desenvolvimento-de-competencias-para-ensinar/>> Acesso em 01 de julho de 2018.

OLIVEIRA, Raquel Gomes. **Estágio Curricular Supervisionado: horas de parceria escola-universidade**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

]

Experiências de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura do PARFOR/UERN

Helena Perpétua Aguiar Ferreira

Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade. Há, nesse sentido, um enorme desafio a ser pensado acerca da relação ensino e aprendizagem que acontece nos diferentes espaços-tempos educativos, especificamente nos espaços-tempos escolares.

Cotidianamente, os professores se defrontam com a complexa tarefa de ensinar, de como ensinar e do para que ensinar, como também nos ensina Pimenta (2012) a respeito deste fenômeno social complexo. As relações pedagógicas produzidas e existentes em sociedade podem e devem ser ressignificadas o tempo todo, para que não fiquemos presos na mera ação de reproduzir conhecimentos cristalizados e insuficientes, a fim de corresponder às expectativas dos sujeitos.

A esse respeito, faz-se necessário pensar os processos formativos dos educadores como prática inerente a sua atividade profissional. Refiro-me, especialmente,

a atividade docente que agrega arte, técnica, política e epistemologia em seu fazer-saber.

Pensar processos formativos de professores enquanto relação de aprendizagem continuada e de construção sentidos, remete-nos inicialmente as concepções de Nóvoa (1999), para quem a formação não se elabora por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas somente. Mas tem por fundamento um trabalho de reflexão crítica acerca das práticas e de concepções teóricas reelaboradas na contínua construção de sua identidade pessoal e profissional.

Dessa maneira, destaco para pensar a formação inicial do professor o estágio supervisionado, enquanto espaço-tempo de aprendizados que se tecem desde dentro das práticas pedagógicas cotidianas de professores, legitimando-as como dispositivo de enlaçamentos reflexivos, e não as compreendendo como um momento de mera aplicação de teorias. O estágio supervisionado só encontrará significados coerentes para os envolvidos quando este encontro com a prática ocorrer dialogicamente, ou seja, quando todos se perceberem aprendentes dos processos de aprender e ensinar.

Compreendo, portanto, que o estágio supervisionado curricular é uma etapa essencial do processo autoral profissional, pois evidencia a relação teoriaprática do pensar, do planejar e do realizar este momento – percebido como produtor de conhecimento e contributo à formação docente.

Sob esta perspectiva, Zabalza (2014) apresenta o estágio como garantia de aprendizagem fundamental no trabalho e para o trabalho docente, caracterizando-se como um processo contínuo de aprender e de ressignificação do fazer-saber pedagógico. Já as pesquisadoras

Pimenta e Lima (2004), experientes nesta área de estágio, ressaltam como sendo uma etapa de excelência do ser professor e da necessidade de superar a concepção de estágio como instrumentalização técnica e a dicotomia entre teoria e prática.

A esse respeito, Lima (2012) sugere que para trabalhar essa separação entre teoria e prática e, paulatinamente, ir superando-a, surge no cenário dos debates educativos acerca das práticas o processo de estágio supervisionado como pesquisa. No campo da prática, acontecem inúmeras e diferentes maneiras de se efetivar a docência e estas, por sua vez, precisam ser investigadas como movimento relevante à formação inicial e continuada de professores.

Ghedin (2015), a partir de suas pesquisas e reflexões epistemológicas, vem defendendo a proposta de formação inicial centrada na articulação do estágio com a pesquisa, entendendo que ela é uma condição de desenvolvimento da autonomia intelectual, profissional e da identidade do professor, constituindo-se instrumento epistemológico-teórico-metodológico fundante de um modelo alternativo/inovador de formação inicial do professor-pesquisador.

Barbosa (2010) apresenta a ideia de *estágio-pesquisa*, compreendendo que o estágio concebido como formação do docente-pesquisador ajuda a exorcizar a prática tecnicista de mero observador e reproduzidor de ações. Compreende que o estágio se organize semelhante a pesquisa, possibilitando que os graduandos envolvidos no estágio definam o problema (pergunta de partida) a ser explorada na escola, tendo, assim, momentos de criação, de exploração do conhecimento construído, de identificação de possíveis lacunas na própria formação

diante da realização de uma tarefa concreta.

Ainda com Barbosa (1996), pensar no *estágio-pesquisa* é possibilitar um processo formativo em que todos os envolvidos possam melhor conhecer a si mesmos no processo formativo, sendo produtores de conhecimentos, de caminhos e superações de desafios, além de conhecer de fato o cotidiano da escola.

Desta maneira, e com estas percepções, venho-me embrenhando no campo de estágio supervisionado curricular na UERN. Ora como professora-supervisora, ora como coordenadora de curso de formação de professores em serviço (no caso, na coordenação institucional do PARFOR). Desde 2010, quando comecei a me aventurar na docência, desta feita como professora formadora da UERN, venho trabalhando com estágio supervisionado, lendo sobre os pesquisadores da área e aprendendo a ver este momento como singular no desenvolvimento de si mesmo na relação com o outro. Aprendo, em cada experiência a desenvolver, um olhar sensível e agregador a partir do que vejo e experiencio com alunos-graduandos e com professores-supervisores em curso de formação e nas muitas conversas que tecemos em lugares não autorizados (CERTEAU, 2011).

Nessa tessitura do ser professor-formador, no momento da formação dos alunos do curso de Pedagogia, envolvo-me e crio ideias de como ampliar e organizar o estágio, para que, de fato, possa fazer a diferença em todo o processo de profissionalização do aluno.

No processo, venho estabelecendo momentos que considero relevantes para realização efetiva do trabalho. Inicialmente, apresento, por meio de uma conversa franca (FOUCAULT, 2011) com os alunos-graduandos, minhas percepções de estágio. O estágio pensado

no formato de disciplina, períodos e níveis de educação pouco possibilita ao aluno-graduando uma ação coerente no chão da escola e a reflexão necessária acerca de sua prática. Considero que este momento deve oferecer ao aluno-graduando a possibilidade de uma formação articuladora com as áreas do conhecimento, sensível aos diferentes saberes, a clareza da intencionalidade do seu fazer, seja quanto aos resultados possíveis e seja quanto aos meios, além é claro do domínio sólido de conteúdo que cabe a si desenvolver.

Somando a necessidade de trançar/pensar caminhos para avançar na reflexão, um segundo momento se estabelece como necessário – o da reflexão-ação. Lima (2008) compreende que um dos grandes desafios e contradições que envolve a operacionalização do estágio na universidade é a reflexão-ação, que nem sempre é estudada e compreendida no coletivo dos formadores e formandos. Essa ausência-presença é para a realidade do estágio na Faculdade de Educação UERN, sem dúvida alguma, o “calcanhar de Aquiles” da reformulação desse processo.

Neste sentido, venho junto com alguns professores deste componente curricular, na UERN, mobilizando e costurando diferentes experiências, a fim de traduzirmos com rigor outro (MACEDO, 2009) cuidados epistemológicos e metodológicos acerca do estágio supervisionado.

Os textos apresentados nesta sequência literária revelam algumas dessas caras iniciativas de estágio docente em que professores-supervisores e alunos-graduandos produzem diferentes maneiras de aprender a docência na e com práticas docentes vivenciadas nas escolas-campo de estágio.

Referências

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo.** Brasília: Liberlivro, 2010.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano.** Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

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

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

MACEDO, Roberto Sidney. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidney; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

NOVOA, Antônio. **Profissão professor.** Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

II PARTE

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PARFOR: ORGANIZAÇÃO, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES



O Estágio Supervisionado e a atuação do pedagogo na escola: uma ação integrada entre gestão educacional e coordenação pedagógica

*Disneylândia Maria Ribeiro
Francicleide Cesário de Oliveira
Iandra Fernandes Pereira Caldas*

Introdução

O Estágio Supervisionado III, do Curso de Pedagogia do *Campus* Avançado “Prof^ª. Maria Elisa de Albuquerque Maia”(CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), destina-se à atuação supervisionada dos futuros pedagogos nos sistemas de ensino formal e não formal, nos espaços escolares e não escolares. Esse campo de formação e atuação previsto no Projeto Pedagógico do Curso visa atender as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, DE 15 DE MAIO DE 2006) que indicam, além da formação para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, a preparação profissional para atuação em outras áreas e espaços nas quais sejam previstos conheci-

mentos pedagógicos.

Desse modo, o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a “trabalhar, em *espaços escolares e não-escolares*, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em *diversos níveis e modalidades do processo educativo*” (BRASIL, 2006, grifos nossos). Diante do cenário em tela, planejamos o Estágio Supervisionado III, do Curso de Pedagogia ofertado pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) a partir de uma ação integrada entre gestão educacional e coordenação/supervisão pedagógica nas escolas em que os professores em formação já atuam profissionalmente.

Elencamos como objetivos dessa ação: (i) conhecer e vivenciar junto aos pedagogos que atuam no espaço escolar e não escolar, o cotidiano do desenvolvimento das ações pedagógicas das instituições, refletindo acerca da realidade observada na perspectiva de situá-la no processo de formação da identidade do pedagogo; (ii) discutir a elaboração, a adequação e execução de planos de trabalho que contribuam com uma formação pedagógica crítico-reflexiva nos espaços escolares e não escolares mediante as demandas dos contextos locais; (iii) articular teoria e prática na atuação em espaços escolares e não escolares nas diversas atividades educativas exercidas pelo pedagogo; (iv) refletir sobre a atuação do pedagogo frente às demandas da escola pública contemporânea na perspectiva de uma ação integrada: gestão, supervisão, coordenação pedagógica.

Neste sentido, objetivamos, neste capítulo, apresentar as ações desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado III, elencando as contribuições advindas do diálogo entre a universidade e a escola para a forma-

ção do pedagogo.

Metodologia

Compreendendo o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia como uma atividade teórico-prática que articula pesquisa, ensino e intervenção pedagógica propiciando a construção de saberes interdisciplinares em diferentes espaços e áreas de atuação do pedagogo, planejamos a realização do terceiro estágio curricular na organização e gestão de sistemas de ensino, seguindo as etapas descritas a seguir:

**Orientação teórico-metodológica para observação dos seguintes aspectos: organização e desenvolvimento das atividades administrativas e pedagógicas;*

**operacionalidade do PPP (planejamento de ensino e formação continuada com os professores);*

**acompanhamento e auxílio ao professor no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem;*

**articulação da comunidade escolar (relação família-escola, atividades que envolvem a família, atividades que envolvem toda a escola, presença cotidiana da família na escola).*

**Relato e discussão sobre as problemáticas identificadas no período de observação;*

**Planejamento do projeto de intervenção nas escolas observadas com vistas a contribuir com a resolução das*

situações-problemas identificadas;

**Acompanhamento supervisionado do desenvolvimento das práticas pedagógicas*

Este estágio supervisionado foi desenvolvido em sete (7) municípios, sendo seis (6) do Rio Grande do Norte e um (1) do Ceará, abrangendo um total de nove (9) escolas, no semestre 2015.2

Concepções de estágio supervisionado: a unidade teoria e prática enquanto eixo formativo

O Estágio Supervisionado, como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas, constitui um espaço de aprendizagem, investigação, reflexão, construção de saberes teórico-práticos, tendo em vista que promove uma aproximação entre o estagiário e as diversas práticas do contexto da escola. Durante o período de Estágio Supervisionado, o graduando é convidado a vivenciar a realidade em uma perspectiva de que não há prática sem teoria e teoria sem prática. Esta é a referência daquela, a qual constitui o alicerce de uma prática de melhor qualidade. Segundo Freire (1997, p. 43-44),

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-la” ao máximo.

Nessa perspectiva da ação reflexiva, Libâneo (2008) aponta a *reflexividade* como uma das características naturais do ser humano. Para o autor, todos os seres racionais são, por natureza, reflexivos, todos pensamos sobre nossas ações, sobre o que fazemos conosco e com os outros. Assim, a reflexividade é um termo adequado para designar a capacidade de raciocinar do indivíduo.

Dessa forma, considera-se que reflexão e educação são temas indissociáveis e deve-se pensar em um processo formativo que considere o Estágio Supervisionado como um momento de reflexão *da e na* prática, em que teoria e prática, como atos educativos em ação, estejam vinculadas de forma a pensar a reflexão do formador e do formando como instauradora do *ser em si* e estar na profissão.

Pensar na reflexão refletida nela própria é uma tentativa de compreender qual é sua **estrutura**, função e finalidade. Como estrutura poderíamos dizer que é onde o ser humano se revela e se conhece quando se questiona; como **função** ela é a facilitadora do processo de sistematização do pensamento, fazendo-o permanecer como filosofia que compreende ou busca compreender o Ser; como **finalidade** é aquela que possibilita a instauração da crítica e da criatividade (GHEDIN, 2008, p. 144, grifos nosso).

Tomando por base o que Ghedin (2008) discute acerca da reflexão, podemos inferir que pensar o Estágio Supervisionado na perspectiva da reflexão também é uma tentativa de compreender qual é a sua estrutura, função e finalidade. Como estrutura, é o momento em

que o aluno estagiário se revela e se conhece, quando se questiona; como função, é facilitador do processo de sistematização do pensamento enquanto filosofia para compreender sua profissão; e, como finalidade, é instaurador da crítica e da criatividade do sujeito aprendente.

Levando em conta estrutura, função e finalidade em decorrência do processo de reflexão, o Estágio Supervisionado pode ser conceituado como uma atividade instrumentalizadora da unidade teoria e prática. Para Lima (2012, p. 29), “[...] não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (prática)”. Dessa forma, a teoria é proposta como um instrumento que ajuda a olhar e a apreender a realidade, e a prática como ponto de partida. Vásquez (1977, p. 206) expressa: “Uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”.

Nessa perspectiva, a teoria e a prática devem guiar a ação do estagiário para a reflexão, tornando o Estágio Supervisionado uma atividade da *práxis*. O conceito de *práxis* ultrapassa a definição de prática: é ação mediatizada/refletida e intencional, constituída de valores escolhidos por um homem histórico. É um agir intencional, com desejo de transformação.

Em se tratando da educação, especificamente da formação de pedagogos, é preciso pensar uma teoria dialética do conhecimento, na qual o processo de conhecimento tem como ponto de partida a prática social e a teoria, em função do conhecimento científico da prática social serve como guia para ações transformadoras. Para Vásquez (1977), a *práxis* é uma atitude (teórico-prática) humana que transforma a natureza e a sociedade. Segun-

do Lima (2012, p. 29), “[...] a práxis seria, então, a prática impregnada e dinamizada pela reflexão”.

A atividade teórica possibilita o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação. Porém, para que tal transformação se efetive, a atividade teórica não é suficiente. É preciso atuar de forma prática e reflexiva, compondo, assim, a tríade que são os pilares do Estágio Supervisionado: teoria, prática e reflexão. Freire (1981) afirma que

[...] é preciso, contudo, salientarmos que a *práxis*, através da qual a consciência se transforma, não é pura ação, mas ação e reflexão. Daí a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática. (FREIRE, 1981, p. 109, grifo do autor)

Nessa trajetória, que implica mediação e aprendizagem, consideramos relevante ressaltar algumas concepções sobre Estágio Supervisionado na formação do pedagogo, como componente curricular com um significativo potencial de integralização entre as instituições formadoras envolvidas (universidade e escola).

Piconez (2008) explicita que no Estágio Supervisionado é possível estabelecer uma relação dialógica entre teoria e prática, bem como uma troca de opiniões e experiências que deve contribuir para a elaboração de novos conhecimentos, em que a teoria surge a partir da prática. Para Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2009) e Fazenda *et al.* (2008), o Estágio Supervisionado é compreendido como uma atividade que favorece a reflexão

e a conscientização sobre a realidade e os diversos aspectos que constituem a ação pedagógica. A esse respeito, Piconez (2008) afirma que, quando a reflexão sobre a prática vivida é concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem aos futuros pedagogos perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática.

O que significa então formar um pedagogo para que ele se torne mais capaz de refletir **na** e **sobre** a sua prática? Para Schön (1997), a formação profissional deve ser baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como um momento de elaboração do conhecimento, através da reflexão, da análise, da problematização e do reconhecimento do *conhecimento tácito*¹⁰. Nesse caso, os estagiários podem, frente às situações novas que extrapolam a rotina, criar, construir novas soluções, novos caminhos, o que acontece por um processo de *reflexão na ação*. Partindo desse ponto, há a possibilidade de construir um repertório de experiências que se repetem em situações similares, configurando um conhecimento prático. Essas experiências, por sua vez, não atendem às novas situações, as quais apresentam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma nova investigação. O autor chama esse movimento de *reflexão sobre a reflexão na ação*, o qual abre uma perspectiva para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais.

10 Para Schön (1997), o filósofo Michael Polanyi designa como conhecimento tácito aquele saber espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

É preciso que o futuro pedagogo assuma a postura de um intelectual crítico e que o estágio constitua um processo de reflexão que envolva a pesquisa e seus elementos: a observação, a problematização, a investigação, a análise e a intervenção. Nesse sentido, é necessário que envolva o exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola, pois a perspectiva de estágio que se pretende é aquela em que haja a possibilidade de ocorrer a troca de experiências e de conhecimentos entre a universidade e a escola.

Resultados

A primeira etapa do estágio se refere à observação das práticas e dos processos pedagógicos com vistas a identificar as problemáticas presentes nas escolas e refletir sobre o contexto ético, político, educacional de atuação do pedagogo. Em outras palavras, corroborando os pressupostos teóricos de Lima (2012), é o período em que os estagiários constroem e organizam os dados utilizando recursos que possibilitem compreender a experiência vivenciada no campo de estágio. Sendo assim, os estagiários procederam a uma investigação supervisionada, por meio de observação da rotina escolar e aplicação de questionários com professores, gestores, supervisores/coordenadores pedagógicos e bibliotecários com o intuito de realizar um diagnóstico da escola de modo que “[...] chegue mais perto da realidade para depois, nela intervir [...]” (LIMA, 2012, p. 63).

Desse diagnóstico, foi possível detectar algumas situações-problemas que afetam a dinâmica escolar, conforme explicitado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Problemáticas identificadas nas escolas observadas

Escolas/Municípios	Problemáticas identificadas
Escola Municipal Abraão Cavalcante Bessa - Município de Taboleiro Grande/RN.	- a ausência da família na escola focando o 3º ano do ensino fundamental; - a indisciplina dos discentes no 4º ano “B” do ensino fundamental - a indisciplina com a dificuldade na leitura, na escrita/interpretação e produção de textos no 5º ano “B” do ensino fundamental;
Escola de Educação Infantil Antônio Fernandes de Souza Encanto/RN	- utilização restrita da biblioteca, apenas como sala de vídeo; - problemas de crianças brigando e se machucando no horário do intervalo
Escola Estadual Padre Cosme São Miguel/RN	- grande número de casos de Dengue, Zika vírus e Chikungunya afetando alunos, professores e demais funcionários da escola
Escola Estadual “José Cláudio Alves” no município de Taboleiro Grande/RN	- falta de motivação da escola em garantir a permanência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na rotina das aulas
Escola de Ensino Fundamental 04 de Junho no Município de Ereré/CE.	- momento do intervalo, em que as crianças correm incontrolavelmente; - carência de projetos para trabalhar leitura na biblioteca
Escola Municipal Professora Nila Régio, Pau dos Ferros/RN.	- necessidade do hábito da leitura, que deve ser cultuado e facilitado pelos educadores de modo a estimular/familiarizar os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem
Escola Municipal Zilda Augusta de Paiva, na cidade de Severiano Melo/RN	- carência de projetos para trabalhar leitura na biblioteca; - utilização restrita da biblioteca;
Municipal Edilton Fernandes, na cidade de Marcelino Vieira/RN	- tempo ocioso <i>versus</i> indisciplina; - hora do lanche – problemático; - necessidade de desenvolver o gosto de leitura, tendo em vista o pouco uso da biblioteca;
Escola Municipal Raquel Silva, na cidade de Marcelino Vieira/RN	- turmas numerosas; - insuficiência na estrutura física; - momento do intervalo com brincadeiras agressivas; - indisciplina em sala de aula.

Fonte: Ficha de observação e artigos escritos pelos estagiários

Diante de tais constatações, nós, professoras supervisoras acadêmicas do Estágio Supervisionado Curricular III, por entendermos que o estágio se constitui em um espaço de aprendizagem, de desafios e descobertas do fazer pedagógico, orientamos a elaboração de projetos de intervenção a serem desenvolvidos nas escolas supracitadas. Nossa intenção, com isso, foi contribuir com os processos de gestão educacional e supervisão/coorde-

nação pedagógica na perspectiva de dinamizar a rotina escolar e chamar a atenção dos sujeitos escolares para as situações-problemas identificadas. Isso porque concordamos com o pensamento de Lima e Aroeira (2011), de que é importante haver uma reflexão entre os pares da universidade e da escola, bem como um diálogo entre os estagiários e os que fazem a escola durante o período de estágio.

Nessa mesma perspectiva, seguimos a linha de pensamento de pesquisadores como Libâneo (2008), Ghedin (2008), Piconez (2008), Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2009) e Fazenda et al. (2008) ao compreenderem que o Estágio Supervisionado proporciona um espaço para a reflexão das ações vivenciadas considerando-o como um momento oportuno para a reflexão da e na prática, uma vez que contribui para a sistematização do conhecimento da formação profissional.

No Quadro 2, apresentamos os títulos dos projetos desenvolvidos pelos estagiários, como ações de intervenção teórico-prática e reflexiva nas escolas campo de estágio, através de uma ação integrada entre gestão educacional e supervisão/coordenação pedagógica, visando, pois, desenvolver uma práxis pedagógica:

Quadro 2 – Projeto de intervenção desenvolvido pelos estagiários nas escolas

Escolas/Municípios	Títulos dos projetos de intervenção desenvolvidos
Escola Municipal Abraão Cavalcante Bessa - Município de Taboleiro Grande/RN.	Intervir para contribuir nas ações educativas pedagógicas da escola.
Escola de Educação Infantil Antônio Fernandes de Souza Encanto/RN	Dinamização de atividades pedagógicas: leitura e recreação em foco
Escola Estadual Padre Cosme São Miguel	Dinamização de atividades pedagógicas: campanha de sensibilização sobre o mosquito aedes aegypti na escola

Escola Estadual "José Cláudio Alves" no município de Tabeleiro Grande/RN	O cordel na sala de aula da EJA
Escola de Ensino Fundamental 04 de Junho no Município de Erere/CE.	Interfaces necessárias entre o núcleo gestor e a escola
Escola Municipal Professora Nila Rego, Pau dos Ferros/RN.	Lendo e aprendendo
Escola Municipal Zilda Augusta de Paiva, na cidade de Severiano Melo/RN	Biblioteca escolar e suas contribuições para formação de leitores
Municipal Edilton Fernandes, na cidade de Marcelino Vieira/RN	Dinamização de atividades pedagógicas: leitura e recreação em foco
Escola Municipal Raquel Silva, na cidade de Marcelino Vieira/RN	Dinamização do trabalho envolvendo a leitura e o resgate de brincadeiras.

Fonte: Ficha de observação e artigos escritos pelos estagiários

Cada grupo de estagiários desenvolveu o projeto de intervenção, elaborado de acordo com a problemática diagnosticada. As ações foram desenvolvidas pelos estagiários buscando um diálogo entre os seguimentos da escola, através de uma ação integrada entre gestão educacional e supervisão/coordenação pedagógica.

Propusemos planejar e desenvolver um trabalho que pudesse articular toda a escola, considerando-a como uma unidade de um sistema educacional que

[...] constitui-se em uma organização sistêmica aberta, isto é, um conjunto de elementos (pessoas com diferentes papéis, estrutura de relacionamento, ambiente físico, etc.), que interagem e se influenciam mutuamente, conjunto esse relacionado, na forma de troca de influências, ao meio em que se insere. (LUCK, 2013, p. 9).

As articulações com a gestão, equipe técnico-pedagógica e comunidade escolar possibilitaram um trabalho positivo tanto para as escolas envolvidas, por terem dinamizado o trabalho pedagógico, como também para os estagiários, que embora em sua maioria, já de-

envolvam sua profissão na docência ou em outra função no espaço escolar, à medida que se coloca como sujeito aprendiz, há sempre um processo de ressignificação e elaboração de conhecimentos, pois, de acordo com Lima e Aroeira (2011, p. 117), “O grande desafio do estágio é constituir-se como esse espaço de aprendizagem que nos leva a refazer continuamente a prática e descobrir novos jeitos de compreender nosso fazer pedagógico e de conviver com ele.” Nesse processo de desenvolvimento do estágio supervisionado, a aprendizagem se dá pelo estabelecimento de práticas colaborativas, tendo como principal estratégia a reflexão partilhada entre todos os envolvidos (estagiários e os que fazem a escola).

Foi nessa perspectiva que os estagiários do Curso de Pedagogia, ofertado pelo PARFOR no CAMEAM/UERN, desenvolveram suas ações durante o estágio supervisionado, procurando sempre uma articulação entre estagiários, supervisoras acadêmicas de estágio e a escola. Isso significa dizer que em todos os momentos do desenvolvimento das ações, houve sempre um planejamento supervisionado, e em comum acordo com os sujeitos envolvidos da escola. Foram ações planejadas de modo que procuraram envolver equipe técnico-pedagógica (coordenadores pedagógicos e supervisores), gestão e corpo docente da escola, visando à construção de uma unidade na atuação, “[...] a partir da totalidade do trabalho desenvolvido na escola. [...]” (PINTO, 2011, p. 150).

De acordo com os temas propostos pelos estagiários e com os planejamentos orientados, as propostas de trabalhos buscaram desenvolver ações que possibilitassem atingir a escola em seus diversos aspectos, bem como se aproximar da realidade do campo de estágio intervindo de acordo com as situações-problema em que

consideraram importante contribuir com a escola.

Assim, buscaram dinamizar as atividades na escola de forma integrada, não apenas em sala de aula, mas um trabalho voltado para atender as diversas necessidades educacionais da escola, visando à transformação social da realidade, desenvolvendo, portanto, ações consideradas por Vásquez (1977), Pimenta e Lima (2009) e Lima (2012) como práxis, uma prática refletida e ressignificada através da reflexão.

O trabalho com a leitura foi um aspecto que mereceu especial atenção nos projetos de intervenção e possibilitou a construção de uma ponte de integração entre os diversos setores da escola, seja através de atividades pedagógicas envolvendo cordel, contação de histórias, projetos com a biblioteca, ou de outras diferentes formas de dinamizar a mediação da leitura.

Dentre as problemáticas consideradas necessárias para desenvolver o projeto de intervenção, os problemas atuais, como epidemias, foram temas desenvolvidos e refletidos com a perspectiva de conscientização e mudanças nas práticas cotidianas na escola, na sociedade e na família.

Em todos os projetos de intervenção, no desenvolvimento das ações os estagiários procuraram dar um caráter lúdico tendo em vista que a ludicidade torna a aprendizagem mais prazerosa e com maior possibilidade de chamar a atenção dos sujeitos envolvidos no processo.

Conclusão

As leituras, ações e análises desenvolvidas proporcionaram o entendimento de que o Estágio Super-

visionado III, no Curso de Pedagogia desenvolvido no espaço escolar, por meio de uma ação integrada entre a gestão, a coordenação e a supervisão pedagógica, é viável na escola, pois envolve um conjunto de sujeitos que se relacionam e interagem de forma mútua de troca de experiências e conhecimentos que proporcionam resultados positivos à escola em sua totalidade.

Destacamos, no desenvolvimento dessas ações integradas e colaborativas, a necessidade de um trabalho com base na *práxis* pedagógica em que a reflexão esteja incluída, promovendo a interação entre as instituições envolvidas (escola e universidade), bem como a transformação social e ressignificação da prática.

Salientamos, por fim, a magnitude dessa experiência para a formação dos graduandos envolvidos, que puderam vivenciar, enquanto estagiários, a atuação do pedagogo no espaço da supervisão, coordenação e gestão educacional e, desse modo, tiveram a possibilidade de construir uma visão mais ampliada da dinâmica escolar e das funções pedagógicas que envolvem a formação e os espaços de atuação profissional do pedagogo.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 26 set. 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio

nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 15. ed. Campinas: Papirus 2008, p. 53-62

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LIB NEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 53-79.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Liber Livro, 2012. (Coleção Formar).

LIMA, Maria Socorro Lucena; AROEIRA, Kalline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo ente a universidade e a escola. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LUCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 29 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o

estágio supervisionado. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 15 ed. Campinas, SP: Papyrus, p. 15-32, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA – PPCP. Departamento de Educação do *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2013.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-92. (Coleção Temas em Educação).

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



Licenciatura em Letras - Língua Inglesa do PARFOR/UERN: relatos do coordenador e expectativas dos alunos

Antonio Gomes Diniz

Introdução

Na qualidade de Coordenador do Curso de Letras Língua Inglesa do Parfor, do *Campus* Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão – CAWSL, da cidade de Assú/RN, curso ofertado na modalidade presencial, sentimos honrados em termos a oportunidade de apresentar um breve relato de nossas experiências produzidas ao longo da coordenação do Curso. Assim, socializaremos nossas experiências educativas concernentes ao nosso trabalho, frente ao processo de formação de turmas do Parfor, no acompanhamento das crenças e das expectativas dos alunos-professores, no que diz respeito a seus estudos em língua inglesa, e práticas do coordenador em relação à supervisão do Curso de Letras Língua Inglesa do Parfor/UERN.

Com o intuito de prover uma definição do Parfor, seu Manual Operativo (2009 p. 01) apresenta-o na modalidade presencial, como “[...] um programa emer-

gencial instituído para atender o dispositivo no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009”. O Parfor tem como objetivo primordial buscar “fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício da rede básica de educação”. Assim, busca atender os docentes que estão em sala de aula e que não tiveram acesso a cursos em instituição de ensino superior e a professores que já detém uma licenciatura e necessitam cursar uma segunda licenciatura na universidade.

Partindo do princípio de que a Universidade deve ser um farol para a sociedade na qual ela está inserida, detentora da prerrogativa e da obrigação de propor soluções para determinado problema na sociedade em seu entorno, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) cumpre seu papel de ao fomentar a formação continuada de seus alunos, adicionalmente no que se refere à implantação do Parfor, tendo como objetivo principal “capacitar os professores em nível superior que estão atuando na rede de Educação Básica de ensino, atendendo a legislação federal da educação e o Plano Nacional de educação (PNE)”.

Dessa forma, o programa Parfor, em sincronia com a UERN, tem desempenhado e cumprido seu papel de ampliar oportunidades para docentes terem acesso à formação de qualidade, em cursos de primeira e de segunda licenciatura. Neste sentido, o Parfor/UERN tem alcançado diversas cidades do interior do estado do Rio Grande do Norte, começando com as cidades mais próximas até às mais longínquas. Assim, os alunos-professores do Parfor têm atingido nível de excelência, principalmente no que se refere a multiplicar os conhecimentos adquiridos na Universidade, interagindo com seus dis-

centes nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Podemos afirmar que essa multiplicação de conhecimentos é um indicativo cabal de que os alunos-professores do Programa Parfor/UERN têm tido acesso à educação de qualidade. Assim, justifica-se a indispensabilidade deste programa, uma vez que ele contribui sobremaneira para os alunos-docentes terem acesso à formação continuada.

Assim, o Parfor/UERN promove relevante contribuição para os professores de Assú e cidades circunvizinhas, uma vez que esses docentes têm a oportunidade de construir conhecimentos em língua inglesa para seus alunos da rede básica de ensino. Portanto, esse conhecimento é fundamental porque o “aluno só aprende a ler se tiver um professor que saiba ler, que lhe sirva como exemplo, que leia o texto para ele.” (COSTA, 2015 p. 59).

É relevante ressaltar que a UERN tem buscado ofertar cursos por meio do Parfor que venham ao encontro das necessidades da sociedade em seu entorno. Assim, é de conhecimento de todos que a Universidade prima por oferecer ao alunado cursos em nível de excelência. A título de ilustração, o Parfor/UERN, no Campus Avançado de Assú, conta com um total de 173 alunos matriculados e distribuídos em quatro Cursos de licenciatura: Educação Física, Letras – Língua Inglesa, Letras – Língua Espanhola e Pedagogia. Portanto, esses Cursos são de fundamental relevância para a sociedade porque contribuem para a formação continuada de professores e alcançam diversas cidades do estado do Rio Grande do Norte.

Coordenação do curso letras/inglês – PARFOR

Começamos a exercer nossas atividades no Curso de Letras – Língua Inglesa/PARFOR, em fevereiro de 2015. Em um primeiro momento, fomos convidados a visitar as escolas das cidades do Vale do Açu e de seu entorno, com o objetivo de divulgar os cursos ofertados pelo Parfor/UERN, bem como convidar os docentes para participarem do processo.

Visitamos a cidade de São Rafael-RN, onde fomos a uma escola estadual. Na ocasião em que estivemos nessa escola, estava acontecendo a semana pedagógica. Fomos bem recebidos pelos docentes presentes ao encontro e também pela Secretária de Educação do município. Falamos para os docentes acerca do Parfor e os estimulamos a realizarem suas inscrições na Plataforma Freire. Também explicitamos acerca dos critérios exigidos e reiteramos que os professores seriam selecionados para participar dos cursos por meio da Plataforma Paulo Freire, e esses docentes teriam que ter o perfil de acordo com os critérios estabelecidos pela Capes.

Assim, o objetivo principal deste texto é descrever as expectativas dos alunos do Curso de Letras - Língua Inglesa/PARFOR, do *Campus* Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão (CAWSL), no que se refere às percepções desses alunos acerca da relevância do Parfor para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. Além disso, este texto busca: (a) interpretar como os conhecimentos adquiridos em sala de aula do Parfor podem contribuir para o ensino de Inglês em salas de aulas do ensino fundamental e ensino médio; (b) analisar quais são as implicações pedagógicas, em relação à inclusão de docentes da rede básica de ensino para cursar uma

segunda licenciatura e multiplicar seus conhecimentos adquiridos em sala de aula do Parfor/UERN.

Desta forma, justifica-se a relevância acadêmica e profissional, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua inglesa na cidade de Assú e cidades circunvizinhas. O estudo pode contribuir com o ensino-aprendizagem de línguas, trazendo mais clareza acerca de como os alunos-professores do Curso de Letras – Língua Inglesa/PARFOR percebem sua experiência docente em ensino de Inglês. Além disso, neste texto analisamos a contribuição do Curso para os docentes. Logo, este estudo pode colaborar com aos alunos-docentes a utilizarem estratégias de aprendizagem com seus alunos, de modo que essa interação possa proporcionar melhor aprendizado a esses alunos que estão iniciando seus estudos e necessitam aprender a fazer uso das estratégias de aprendizagem para um ensino com mais eficiência.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira, em nosso contexto o Inglês, amplia os horizontes para uma melhor compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência no estudante acerca do funcionamento de sua própria língua materna. Constitui, portanto, uma experiência de vida que contribui decisivamente para o desenvolvimento integral do indivíduo como cidadão e como profissional, tornando-o capaz não apenas de compreender os diversos significados e culturas de um mundo globalizado, como também, construindo uma competência que amplia as possibilidades de ser e de agir discursivamente no mundo.

A importância da aprendizagem de uma língua estrangeira

A aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser vista como uma escada para o sucesso na vida das pessoas, principalmente na sociedade pós-moderna, na qual o conhecimento de idiomas é exigido nos diversos aspectos da vida profissional do cidadão. Professores de língua inglesa têm o importante papel de conduzir seus alunos a perceberem o quão é necessário o aprendizado de uma língua estrangeira, uma vez que essa aprendizagem será muito útil para o futuro intelectual e desenvolvimento profissional dos alunos, pois essa aprendizagem fornece-lhes a oportunidade de revisar os aspectos linguísticos de sua própria língua. Além disso, os aprendizes de uma língua estrangeira adquirem maior consciência da estrutura de sua língua mãe, razão pela qual, na maioria das vezes, os aprendizes de Inglês se adaptam mais facilmente às estruturas da língua estrangeira quando eles têm uma maior compreensão dos princípios que regem sua língua nativa (DINIZ, 2003, 2012; LIMA, 1995).

De acordo com Celani (1997), a aprendizagem de uma língua estrangeira pode contribuir grandemente para o desenvolvimento social, intelectual, psicológico dos seres humanos. Assim, esta aprendizagem vai trazer grande experiência de comunicação para todos os cidadãos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Também, vai contribuir sobremaneira para a formação de professores, de modo que esses docentes serão integrados na sociedade da qual fazem parte e terão mais sucesso na leitura acadêmica científica, uma vez que eles terão a chance de ler publicações no idioma de origem.

A aprendizagem de língua inglesa é relevante uma vez que o idioma Inglês é a língua franca do mundo pós-moderno, isto é, a língua que é usada para comunicação entre pessoas que vivem em áreas onde diferentes línguas são faladas. É relevante destacar que outras línguas não são preteridas em relação ao idioma Inglês. A língua inglesa assume esse papel de destaque porque domina as informações no mundo eletrônico, como por exemplo: e-mails, programas de computadores, publicações científicas, *apps*, etc. Assim, a língua inglesa é utilizada como meio de comunicação entre diferentes culturas. Por exemplo: um brasileiro e um alemão conversando um com o outro geralmente vão utilizar o idioma Inglês como meio de comunicação (HASMAN, 2000).

Dessa forma, podemos afirmar que o Curso de Letras - Língua Inglesa ofertado pelo Parfor/UERN fundamenta-se em uma visão interacionista da linguagem humana (BAKHTIN, 1997), ou seja, quando se aprende uma língua estrangeira por meio da interação verbal dos interlocutores, a linguagem é concebida como uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; uma forma de agir sobre o outro e sobre o mundo (KOKH, 1993); uma possibilidade para as pessoas entenderem e interpretarem a realidade e a mundo ao seu redor.

Nessa perspectiva, “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 2001, p. 17).

Crenças e aprendizagem de língua inglesa

Nesta seção, abordamos a relevância de crenças e expectativas dos alunos do Curso de Letras – Língua Inglesa/PARFOR. As expectativas dos alunos-professores em relação a aprendizagem de Inglês são imprescindíveis porque essas crenças podem delinear reflexões para entenderem melhor as práticas docentes que servirão de fundamentação para que, quando esses estudantes estiverem ensinando língua inglesa, devam ter um pensamento pautado na realidade da sociedade na qual estão inseridos (BARCELOS, 2006).

De acordo com Barcelos (2006), as crenças ou percepções são as “opiniões” de alunos e professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Essas reflexões são deveras pertinentes para pensar o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e formação de docentes para atuar na rede básica de educação. A autora compreende crenças como uma forma de pensamento, no qual o indivíduo constrói realidades e percebe seu mundo e seus fenômenos e, com estas experiências, ressignifica suas práticas sociais, buscando adequar-se ao contexto.

Nessa visão, as crenças ajudam a formar um conjunto de elementos e de comportamentos, experiências, sentimentos que influenciam na capacidade de pensar e agir diante de diferentes momentos. Assim, as crenças dos professores podem ser influenciadas por esses elementos na prática pedagógica em sala de aula.

Para Schön (1983, *apud* ABRAHÃO, 2006, p. 132), crenças são os “pressupostos, valores, conhecimentos e experiências de sistemas apreciativos, salientamos que é por meio deles que o professor estrutura

seu trabalho de sala de aula e interpreta teorias e ideais externamente produzidas.” Neste sentido, o professor deve entender e refletir sua prática pedagógica, resignificando-as de acordo com as necessidades do ambiente escolar. O docente deve buscar compreender bem suas práticas em sala de aula, pois muito do que o docente é está fundamentado na sua prática e na forma de ver o mundo que o rodeia. O professor necessita ter bastante atenção quanto à construção de uma base teórica sólida, de modo que, no exercício de uma prática reflexiva, os alunos-professores estejam, cada vez mais, evoluindo em seus processos de desenvolvimento profissional.

Com efeito, cabe ao aluno-professor ter bem claro que, o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras deve ser alicerçado em crenças construídas a partir de uma reflexão de suas próprias práticas docentes. Assim, o professor pode ensinar a partir em suas ponderações de práticas que produzam conhecimentos válidos e tragam sentido para os alunos, ou seja, que impacte os alunos e os mobilize a desejar aprender cada dia mais. Essas reflexões nos conduzem a pensar como ensinamos outrora e a partir desse ponto, planejarmos como vamos fazer e programar nossas aulas de maneira que possamos nos aprimorar e desenvolver enquanto profissionais de educação.

Portanto, pode-se concluir que muitas destas crenças são aplicadas em sala de aula, ainda que muitas vezes de forma inconsciente sem que o professor reflita sobre as suas práticas de ensino, não considerando a maneira como o aluno aprende e as estratégias de aprendizagem que poderiam ser empregadas, a fim de obter melhores resultados no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

No contexto de aprendizagem de língua estrangeira, o ensino da língua inglesa pode ser feito de modo que motive os alunos a ter autonomia em sua aprendizagem. Os professores de Inglês têm um importante papel, que é prover aos alunos as estratégias adequadas para a aprendizagem de língua inglesa. Assim, tão relevante quanto ensinar Inglês é ensinar também como o aluno pode utilizar estratégias para ser autônomo, ou seja, o aluno precisa ter conhecimento das estratégias de aprendizagem de, de modo que possa utilizá-las em seu favor e conseguir avanços no conhecimento da língua inglesa. Portanto, as estratégias de aprendizagem são necessárias para os alunos avançarem na aprendizagem da língua e conseguirem sua autonomia nas quatro habilidades básicas da língua: ouvir, falar, ler e escrever.

De acordo com Vilaça (2003, p. 158), as “estratégias de aprendizagem buscam influenciar a aprendizagem positivamente, facilitando e/ou acelerando a aprendizagem”. Por essa via, ensinar aos estudantes a escolherem as estratégias de aprendizagem que melhor funcionam com seus alunos, instiga-os a ter mais desejo de aprender e com mais rapidez. O objetivo das estratégias de aprendizagem é conduzir os estudantes, em especial os alunos que estão iniciando o curso, a conseguirem autonomia em sua aprendizagem.

Ponderando acerca das estratégias de aprendizagem de línguas, Oxford (1990) afirma que os estudantes que empregam estratégias de aprendizagem são mais preparados para obter compreensão dos assuntos que estão sendo trabalhados pelo professor de Inglês. Assim, é função do professor, sempre que estiver planejando suas aulas, pensar para seus alunos estratégias de aprendizagem que motivem e promovam o interesse pela língua

inglesa. Portanto, uma das funções do docente é guiar seus alunos para o uso apropriado de estratégias de aprendizagem, objetivando a elevação dos conteúdos da língua inglesa por meio do uso de estratégias de aprendizagem.

É relevante destacar que, durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor pode ponderar e planejar suas aulas de modo a incluir um repertório de estratégias de aprendizagem para seus alunos. Este é momento para o professor ponderar acerca do ensino, no que diz respeito a dar um novo sentido às suas práticas pedagógicas, com vista a elevar a qualidade de ensino em sala de aula.

Abordagem Metodológica

Nesta seção, apresentamos a metodologia empregada para obtermos os dados da pesquisa. O presente estudo apresenta uma interpretação acerca das percepções dos alunos em relação à aprendizagem de língua inglesa. Esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo, uma vez que busca interpretar certos fenômenos que ocorrem em ambientes escolares. Assim, a pesquisa traça uma descrição das principais expectativas dos alunos do Curso de Letras – Língua Inglesa/PARFOR em relação à aprendizagem de Inglês (SELIGER; SHOHAMY, 2001).

Contexto da Investigação

Para este estudo, os dados foram gerados na UERN, *Campus* Avançado de Assú, localizado à Rua Sinhazinha Wanderley, 871, município de Açu/RN. O

Campus oferta cursos de licenciatura pelo Parfor e atende a alunos de Assú e de diferentes cidades circunvizinhas.

Os sujeitos participantes da pesquisa são 08 (oito) alunos do Curso de Letras – Língua Inglesa/PARFOR. A escolha dos alunos-professores para realizar o procedimento da pesquisa surgiu a partir da necessidade de esclarecer melhor acerca de assuntos relacionados à prática docente desses alunos-professores. Além disso, buscar conhecer mais das crenças e expectativas dos alunos, no que se refere a refletir e ponderar suas práticas em sala de aula de Inglês. Assim, cada docente pode ter o cuidado de refletir sua prática em sala de aulas, de modo que essa reflexão possa trazer mudanças transformadoras e programar essas transformações para conduzir bem os estudantes da rede básica de ensino. Portanto, manter o foco nos alunos do ensino básico, de modo eles possam galgar conhecimentos significativos que venham contribuir com sua formação docente.

Instrumentos e procedimentos para análise dos dados da pesquisa

O procedimento iniciou com a pesquisa qualitativa, por meio de diversos conceitos de crenças existentes e teorias acerca de reflexões de práticas pedagogias eficientes. Logo, foi realizada a pesquisa de campo que busca interpretar e trazer clareza acerca de como os estudantes do Curso de Letras – Língua Inglesa percebem sua experiência docente, tendo como base sua formação no Curso. Além disso, o presente trabalho pretende analisar a contribuição deste Curso para a prática docente desses alunos-professores.

De acordo com Dörnyei (2003), questionários são os instrumentos mais utilizados para reunirmos informações na pesquisa, uma vez que são práticos e relevantes, capacitando o pesquisador para economizar tempo e conseguir as informações relevantes e necessárias. Os questionários também foram escolhidos porque podem auxiliar o pesquisador a obter informações acerca das percepções dos alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa. Outra razão pela qual os questionários são relevantes é que eles permitem ao pesquisador escrever perguntas organizadas, conseqüentemente permitindo extrair informações precisas e atingir os objetivos do estudo.

A pesquisa procedeu com a aplicação de questionário contendo perguntas abertas e tinha como objetivo buscar acessar e obter informações dos estudantes de Letras – Língua Inglesa acerca de suas opiniões, expectativas e crenças em relação a sua atuação em sala de aula de língua inglesa.

Discussão e interpretação dos dados

Na construção desta pesquisa, relatamos, neste tópico, as análises e interpretações dos fatos e as temáticas que estão relacionadas à pesquisa. A discussão dos dados está dividida em quatro tópicos, nos quais estão contempladas as experiências, crenças: (a) expectativas dos alunos de Inglês; (b) crenças dos alunos acerca da importância de sua formação; (c) crenças dos alunos acerca de sua prática docente em sala de aula de Inglês; e (d) avaliação dos alunos do Parfor acerca da inclusão de professores.

Expectativas dos alunos em relação ao Curso de Letras – Língua Inglesa/PARFOR

A primeira pergunta do questionário busca obter uma descrição das expectativas dos alunos em relação ao Curso de Letras – Língua Inglesa/Parfor (2ª licenciatura). Os dados apresentados demonstram que, de modo geral, os estudantes acreditam que o Curso vai proporcionar-lhes um aprendizado excelente do idioma Inglês e oferecer técnicas e dinâmicas de ensino inovadoras. O Curso vai capacitá-los a exercer seu papel de professor de Inglês, de modo que possam multiplicar seus conhecimentos adquiridos para os alunos da rede básica de ensino. Assim, percebemos que os alunos têm uma visão proativa em relação a sua aprendizagem de Inglês. Este pensamento dos alunos sugere, como referido por (BARCELOS, 2006), que estão tendo a qualificação apropriada para avançarem na aprendizagem de língua inglesa.

Alguns participantes descrevem suas expectativas como desafiadoras. Contudo, reconhecem que o Parfor/UERN tem tido uma função preponderante porque vai contribuir para a realização de um sonho, que é aprender língua inglesa fluentemente.

Resposta 1: “Meu objetivo principal é desenvolver meus conhecimentos, métodos e técnicas, no ensino de língua inglesa, para que dessa forma possa contribuir de maneira efetiva na formação dos meus futuros alunos.”

Resposta 2: “O curso de Letras Inglês de início está sendo muito desafiador e assustador, sempre tive curiosidade

em aprender e entender um pouco ou suficiente o inglês pelo menos para comunicação ou cantar algumas músicas, mas de início já estou um pouco preocupada pois sinto algumas dificuldades em fazer algumas pronúncias de algumas palavras e frases e espero superá-las e atingir o meu objetivo. E o programa Parfor veio me oportunizar a realizar esse sonho, espero que eu possa retribuir com a conclusão do curso, superando esses desafios.”

Resposta 3: “Eu espero que o curso de Letras Inglês segunda licenciatura PARFOR possa contribuir para aumentar meus conhecimentos acerca da língua inglesa e favoreça um espaço de troca de experiências e de conhecimentos acadêmicos entre os professores e os estudantes, me mostrando caminhos para melhorar minha prática pedagógica em sala de aula.”

Resposta 4: “Estou otimista quanto as expectativas do curso que são as melhores possíveis. Espero com o curso aprender muito e compartilhar o pouco que sei. Acredito que será um ótimo curso vindo de um Programa e uma Instituição tão bem renomada como a UERN. Ainda espero que os conhecimentos aqui adquiridos possam ser aplicados à nossa realidade”

Resposta 5: ‘Mediante a esta oportunidade, visa favorecer um grau de conhecimento fundamental, pois, como todos nós sabemos é extremamente importante este curso (ainda mais sobre uma

nova língua na qual era o que eu mais queria e quero no momento, uma das expectativas que me chamou mais a atenção é submeter a um mestrado, que com tudo isso agrega bastante conhecimento a ponto de adquirir uma excelente qualificação profissionalmente.”

Resposta 6: “Espero que o curso venha a aumentar meus conhecimentos e que eu possa realmente (a) desenvolver a conversação em inglês de forma fluente.”

Resposta 7: “São as melhores possíveis. Tenho bastantes dificuldades, mas irei superá-las. E concluir o curso.”

Resposta 8: “Adquirir e elaborar novos conhecimentos facilitadores para desenvolver competência e habilidade, construir uma prática reflexiva e humanizada de ensino aprendizagem considerando a valorização da formação acadêmica na compreensão da comunicação da língua Inglesa). E desse contexto conseguir compartilhar conceitos na perspectiva de intervir na sociedade e na construção da cidadania.”

Podemos perceber que a maioria dos estudantes entrevistados considera que o Curso de Letras – Língua Inglesa/ Parfor servirá, sobretudo, para que aprendam novas técnicas, novos métodos de ensino-aprendizagem, o que lhes conferirá maior segurança em sala de aula, além de abrir novas portas de trabalho e de proporcionar uma melhor contribuição para a formação de seus alunos, conforme podemos ver nas respostas dos seguintes alunos à primeira questão.

Crenças dos alunos acerca da importância de sua formação

A segunda pergunta solicita ao aluno para narrar suas experiências enquanto docente da rede básica de ensino e a relevância do Curso de Letras – Língua Inglesa/Parfor. Desta forma, 08 alunos relatam suas crenças que apontam para a qualidade do Curso, possibilitando-lhes uma forma mais dinâmica para atuarem em sala de aula. De maneira geral, os estudantes acreditam que sua formação vai contribuir para uma prática educativa melhor e aprimorar seus conhecimentos, com vista a elevar o nível de aula para seus educandos.

Resposta 1: “Esse curso traz uma melhor formação no que se refere o lecionar de língua inglesa, ele proporciona também uma forma mais dinâmica para o ensino, o que por sua vez vem sendo inovador.”

Resposta 2: “Com relação a minha experiência discente vivenciada na rede básica de ensino já faz alguns anos (16) e espero que o curso de Letras em Inglês enriqueça minha bagagem cada vez mais e que eu venha poder ajudar em sala de aula cada vez mais nosso alunado, pois no momento só trabalhei com a Educação Infantil o ensino fundamental I, acredito que o programa PARFOR venha me capacitar para que eu possa expandir também por áreas a fim a que eu já tenho lecionar por disciplina como em Letras em Inglês.”

Resposta 3: “Em minha experiência em

docência pude estudar ensinando para poder desenvolver minhas aulas com melhor qualidade assim uma formação acadêmica em língua Inglesa vai contribuir de forma bastante significativa para melhorar minhas práticas docentes enquanto professor de língua inglesa.”

Resposta 4: “Trabalho na rede municipal de ensino de Triunfo Potiguar desde 2002, onde tenho a formação em Pedagogia mas sempre trabalhei no EF. II. Em 2005 tive a experiência de lecionar Língua Inglesa, que com essa ilustre experiência pude sentir a satisfação de lecioná-la. Para mim, o curso de Letras Inglês tem uma contribuição bastante satisfatória para minha formação em curso, d’onde pretendo me especializar e buscar êxito na área profissional e pessoal.”

Resposta 5: “É certo que sou professora de Biologia, mas que a necessidade no momento é conhecer e aprofundar nesta língua, já que durante todo o curso passaremos por várias disciplinas que serão de suma importância.”

Resposta 6: “Fiz a inscrição no curso pois, na época, estava lecionando dentre outras disciplinas inglês, e por não ser formada nessa área senti a necessidade de buscar mais conhecimentos para poder ajudar os alunos.”

Resposta 7: “Sou professor licenciado em matemática e trabalho com esta disciplina há três anos. O curso de Lin-

gua Inglesa será de grande importância pois abrirá novos caminhos para minha carreira de docente.”

Resposta 8: “Ministro aulas no Ensino Fundamental I, busco o Curso da língua Inglesa para aprimorar o conhecimento na atuação da prática pedagógica em função de construir teorias, conceitos novos me propondo um espaço mais amplo ligado as necessidades complementares na prática educativa. Tendo em vista, a escola um ambiente cooperativo de ensinar e aprender onde possibilita desenvolver profissionalmente atividades referentes a áreas específicas de qualidade para o aluno.”

As respostas dos alunos corroboram a ideia referida por Schön (1983, apud Abrahão, 2006, p. 132), no sentido de que cada docente, em sala de aula, necessita rever e refletir seus conhecimentos pedagógicos, trazendo algo de novo conforme o ambiente escolar, ressignificando de acordo com as necessidades do ambiente no qual os alunos estão inseridos e no âmbito escolar. O docente pode, por intermédio da prática em sala de aula, dar um novo sentido para suas aulas. Este novo sentido pode conduzir o aluno a ter consciência ampliada acerca de seu papel em sala de aula e na sociedade.

Crenças dos alunos acerca de sua prática docente em sala de aula de Inglês

A maioria dos alunos acredita que o Curso vai capacitá-los para a prática educativa de seu dia-a-dia, contribuindo para que esses futuros docentes promo-

vam a educação linguística de seus alunos. Além disso, estudantes acreditam que terão mais conhecimentos de língua inglesa, de modo que vão ajudar seus alunos a desenvolver a autonomia na aprendizagem. Os estudantes, de modo geral, também possuem a crença de que as aulas do Parfor/UERN vão servir de base para eles ensinarem nas escolas, utilizando as novas técnicas de ensino de línguas, com uma abordagem de ensino voltada para ensinar os alunos a aprender a aprender.

Resposta 1: “Praticamente vai me dar todos os suportes necessários para o ensino de língua inglesa, me dando os métodos e técnicas importantes para a prática de lecionar.”

Resposta 2: “Com certeza esses conhecimentos vão deixar mais segura pra minha prática diária e ajudar o meu docente no seu cotidiano contribuindo assim o seu vocabulário, onde o aluno se sentirá capaz de interagir com colegas, pais e professores seguro do seu papel na sociedade em que se insere.”

Resposta 3: “Os conhecimentos aqui nas aulas do Curso de Letras Língua inglesa Parfor adquirimos conhecimentos importantíssimos que vão nos auxiliar de maneira significativa durante a nossa prática pedagógica de sala de aula.”

Resposta 4: “Espero que o curso concluído possa trabalhar na área, podendo assim colocar os meus conhecimentos adquiridos em prática para contribuir na educação do meu país.”

Resposta 5: “Todos os conhecimentos que serão adquiridos necessariamente serão postos em prática, e incentivará mais nossas práticas pedagógicas.”

Resposta 6: “Com certeza o curso vai fazer com que absorva mais conhecimentos e formas de ministra-lo mais fácil para os alunos poder aprender (sic) mais e melhor, através de novas técnicas de aprendizagens como dinâmicas que facilitem o processo de ensino aprendizagem.”

Resposta 7: “Estes conhecimentos adquiridos durante o curso, servirão para melhorar, reforçar e aperfeiçoar minhas atividades docentes.”

Resposta 8: “O Curso em questão vai me proporcionar o desempenho de comunicação na língua inglesa que deverá me possibilitar ao longo do curso uma prática reflexiva na construção de saberes consolidados em compreensão em caráter estrangeiro, considerando melhor desempenho para poder atuar com autonomia na prática escolar mediante das vivências internas e externas da Sala de aula, por meio da oferta do ensino do PARFOR.”

Avaliações dos alunos do Parfor acerca da inclusão de professores

De maneira geral, os estudantes do Parfor acreditam que o programa é de fundamental relevância para diminuir a carência de docentes na área de Língua Ingle-

sa. Além disso, os alunos afirmam que o Parfor é uma ferramenta muito importante de inclusão. A implicação pedagógica ocorre quando os estudantes têm mais uma chance de se qualificar e de aperfeiçoar sua prática docente em sala de aula, com vistas a elevar o nível de Inglês de seus alunos.

Resposta 1: “Em um estado que carece de professores de língua estrangeira, o PARFOR vem sendo de fundamental importância, pois vem formando os profissionais de ensino para mudar o quadro de carência educacional do Rio Grande do Norte.”

Resposta 2: “Acho muito positivo por que o PARFOR é o único programa que visa qualificar e aperfeiçoar o conhecimento do profissional da educação básica oportunizando ao mesmo a ter mais uma licenciatura em médio prazo com eficácia que dar suporte ao professor seguir uma carreira em disciplinas específica como a Letras em Inglês.”

Resposta 3: “O PARFOR é uma importante ferramenta de inclusão e qualificação de professores que buscam uma segunda licenciatura e não tiveram tempo para se preparar para prestar vestibular ou ENEM tendo em vista que o ENEM por exemplo engloba muitas disciplinas e requer tempo para estudar. Assim o PARFOR proporciona uma grande oportunidade de qualificação acadêmica para os professores em segunda licenciatura e os ajuda a manter-se preparado para o mercado de trabalho.”

Resposta 4: “Sem dúvida alguma, o PARFOR é um programa fantástico. Ele nos possibilita uma segunda licenciatura na educação básica pública que, embora já licenciados, atuamos na área ou disciplina distinta daquela da nossa formação inicial. Podendo assim nos tornar mais qualificados para o mercado de trabalho.”

Resposta 5: “ O PARFOR é um programa incentivador que busca auxiliar no processo ensino aprendizagem dos docentes, com isso sem contar com um grau de conhecimento válido para toda uma vida.”

Resposta 6: “Muito importante, pois assim os professores podem ter essa graduação que não teríamos de outra forma. E tudo isso faz com que o ensino público possa melhorar com professores mais qualificados para exercer sua prática pedagógica.”

Resposta 7: “É de muitíssima importância. O professor com a segunda formação terá mais conhecimentos e domínio dos seus conteúdos abordados em sala de aula.”

Resposta 8: “O PARFOR concebe o processo de ensino-aprendizagem como uma relação que envolve o professor, o aluno e o conhecimento, que oferece o curso pra quem já tem uma graduação, vejo que é mais uma oportunidade de se aperfeiçoar aos exercícios da docência nas redes públicas e que necessitam de estudos complemen-

tares em favor da qualificação em vista, a formação continuada do professor sobre os princípios metodológicos que é de grande relevância na formação do profissional licenciado em letras como usuário da língua inglesa.”

Conclusão

Este texto se propôs a realizar um estudo acerca das crenças e expectativas dos alunos-professores do Curso de Letras – Língua Inglesa/Parfor, em relação à aprendizagem de Inglês com relação ao que esses estudantes pensam de sua formação, considerando que estão em pré-serviço. Assim, de maneira geral, os estudantes acreditam que sua formação em Letras/Inglês deve trazer contribuições substanciais, de modo que esses alunos-professores possam ampliar as possibilidades de sua prática educativa, aprimorando seus conhecimentos, com vista a elevação do nível de aula para seus alunos.

Assim, de acordo com o que ficou constatado na pesquisa, os conhecimentos adquiridos em sala de aula do Parfor serão multiplicados em salas de aulas, com alunos do ensino fundamental I e II. Os estudantes reconhecem a relevância do Parfor para sua formação como professor de Inglês, e acreditam que o Curso fornecerá subsídios para favorecer a comunicação e proporcionará a eles melhores condições de emprego, uma vez que o Inglês é considerado uma *língua franca* do mundo pós-moderno. Contudo, a pesquisa pode comprovar que alguns alunos percebem a atividade de ensinar como desafiadora, por que acham que ainda tem alguma dificuldade no campo das habilidades comunicativas.

Sendo assim, alguns teóricos, conforme já men-

cionados ao longo deste texto, trouxeram importantes contribuições para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, no nosso contexto, o Inglês, visto que essas pesquisas levam em consideração as dificuldades do estudante no seu ambiente escolar.

Portanto, o presente texto buscou entender as implicações pedagógicas do Parfor/UERN para a educação linguística dos alunos. Assim, ficou constatado que as respostas dos alunos sugerem que as implicações pedagógicas se referem à elevação do conhecimento de Inglês por todos envolvidos no processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras. Além disso, os alunos entendem que uma segunda licenciatura é mais uma chance de revisar e aperfeiçoar aos exercícios da docência nas escolas.

Portanto, uma nova licenciatura implica em rever os conceitos que necessitam ser transformados, ressignificadas as práticas pedagógicas em sala de aula em favor da qualificação, dada a formação continuada do professor, fundamentada nos princípios metodológicos que são de grande relevância na formação do professor de língua inglesa. Esperamos que essa pesquisa possa contribuir para futuros trabalhos acadêmicos nesta área, cujo foco principal seja pensar as crenças de professores acerca de sua prática docente, com foco na utilização de estratégias de aprendizagem de línguas.

Podemos perceber que a maioria dos entrevistados considera que o curso de Letras - Língua Inglesa/ PARFOR servirá, sobretudo, para que aprendam novas técnicas, novos métodos de ensino-aprendizagem, o que lhes conferirá maior segurança em sala de aula, além de abrir novas portas de trabalho e de proporcionar uma melhor contribuição para a formação de seus alunos.

Vale ressaltar, a importância desta instituição e deste programa para os alunos, que se sentem seguros e confiantes ao estarem participando do Parfor/UERN.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. S. Paulo: Hucitec, 1997.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 2001

CAPES. **Manual Operativo Parfor**. Ministério da Educação. Brasília – DF, 2014.

CELANI, Maria Antoniete Alba. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Ensino de Segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 147-161.

DINIZ, Antonio Gomes. **Analysis, Selection, Adaptation and Production of Reading Material for the Teaching of English at the 8th Grade of Primary State Schools in Açú, RN, Brazil.** 49f. Monografia (Especialização em Ensino de Inglês) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró-RN, 2003.

DINIZ, Antonio Gomes. **The Teaching and Learning of Reading at UERN Letras/Course:** The Use of Reading Strategies Concerning the Development of EFL Readers. 124f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2012.

HASMAN, Melvia A. The Role of English in the 21st Century. **Fórum**, Campinas: Janeiro – Março, 2000, vol. 38. Nº 1, p. 2-3.

COSTA, Sandra Kalina Araújo. Plantando o saber: frutos do Parfor. Sandra Kalina Araújo Costa: depoimento. **Revista Edição Especial:** 47ª Assembleia Universitária. UERN. Mossoró-RN, Set/2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A interação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1993.

LIMA, Luís Alberto de. **The Teacher Training Course at UERN.** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa-PB, 1995.

OXFORD, Rebecca L. **Language learning strategies:** what every teacher should know. New York: Newbury,

1989.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (ed). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995.

SELIGER, Hebert W.; SHOHAMY, Elana. **Second language Research Methods**. Oxford; Oxford University Press, 2001.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. As Estratégias de Aprendizagem na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. **Cadernos de Letras** (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 20, p. 153-161, 2003.

O Curso de Pedagogia do PARFOR/UERN: vivenciando marcas de uma formação

Brígida Lima Batista Félix

Introdução

Apesar de se anunciar que o Plano Nacional de Formação Profissional de Professores da Educação Básica (PARFOR) não tem semelhança com o já concluído Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica (PROFORMAÇÃO), um denominador comum se sobressai ao universo desses programas. Ambos tratam a questão da formação de professores em serviço. Embora o PARFOR contemple a possibilidade de uma segunda licenciatura, que é um diferencial nesse plano de formação, os dois programas atendem um contingente específico de professores com necessidade de formação superior, conforme demanda de atuação docente destes, respondendo a um reclame nacional por educadores qualificados na educação básica. A exemplo do PROFORMAÇÃO, a experiência do Curso de Pedagogia do PARFOR tem produzido um trabalho impactante, especialmente em se tratando da autoestima dos nossos alunos, conforme apuramos em depoimentos e

testemunhos registrados. E, no trabalho docente, é inegável que os impactos pedagógicos podem ser facilmente contabilizados.

O Plano, de caráter temporário, é definido na Resolução CD/FNDE nº 48 de 4 de setembro de 2009, que diz:

Art. 2º - O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em colaboração com as secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, nos termos do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estruturado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a finalidade de atender a demanda de formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica, por meio de cursos de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica, ministrados por instituições públicas de educação superior (IPES).

A experiência de participação pedagógica em um curso ofertado em caráter especial, como é o caso do Curso de Pedagogia PARFOR, além de preconizar participação em importante processo de inclusão, mesmo que tardia, pressupõe um desafio ímpar, na medida em que representa um avanço significativo no atendimento a uma demanda de formação que ainda persiste, mesmo em nú-

mero inferior, comparado aos índices dessa demanda por ocasião da realização do PROFORMAÇÃO. A trajetória do curso de Pedagogia do PARFOR no *Campus* Central, no *Campus* Avançado de Assú e no Núcleo Avançado de Educação Superior de Apodi da UERN, além do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros, pode ostentar ganhos de conhecimento inegáveis. Especificamente em referência aos graduados de Mossoró e de Apodi, a partir de avaliação das próprias alunas e aluno, no tocante às suas identidades pessoais e profissionais, evidencia-se o testemunho positivo acerca da qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores em cada período, revelando aprendizagens significativas que desembocam em suas salas de aulas, seu *locus* de atuação.

Os docentes, professores formadores do Curso, apesar de reconhecerem as fragilidades conceituais e as dificuldades na aprendizagem das alunas, depuseram sobre os avanços alcançados, enfatizando o crescimento possibilitado pelo clima acadêmico. A experiência pedagógica dos docentes do Departamento de Educação da UERN, além disso, foi decisiva na adequação dos conteúdos e atividades propostas, favorecendo à qualidade no desempenho dos discentes. As escolas visitadas pelos professores de estágio supervisionado testemunham a melhoria do trabalho docente das alunas do Curso de Pedagogia do PARFOR. Impactos no planejamento pedagógico das escolas foram relatados por ocasião das semanas pedagógicas em que estivemos presentes em Mossoró e em Apodi, ocasião em que houve relatos da supervisão escolar que evidenciaram esse diferencial nos egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR. Muitas das nossas ex-alunas, hoje graduadas, já estão concluindo cursos de especialização e algumas já estão cursando

mestrado. Sem dúvida, o PARFOR tem revelado uma identidade bem sintonizada com a formação continuada. Abordaremos a seguir, questões relativas à pedagogia do PARFOR, ao perfil pessoal e profissional dos egressos do Curso de Pedagogia do PARFOR, e aspectos da experiência com o estágio supervisionado.

A pedagogia do PARFOR: a filosofia formativa do plano

O Curso especial de Pedagogia do PARFOR na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como os demais cursos nesse plano, exclusivamente de licenciatura, acontece de forma presencial, e no caso da UERN¹¹, com a mesma estrutura curricular da graduação regular, devendo ser concluído em 4 anos. A carga horária dos docentes que ministram aulas no curso é extraordinária, não contando para efeito de distribuição departamental, e é remunerada através de bolsa da CAPES, cujos valores são pagos de acordo com a titulação, variando entre R\$ 1.100,00 e R\$ 1.300,00. O curso do PARFOR é destinado a docentes da educação básica cadastrados no EDUCASENSO/ MEC e deve ser cursado em serviço, garantindo que as salas de aulas desses professores em formação especial não fiquem prejudicadas pela ausência destes. Sendo assim, as aulas acontecem às sextas-feiras, no turno noturno, e aos sábados, turnos matutino e vespertino. Esse horário já tem sido flexibilizado em outros cursos, mas manteve-se a determinação

11 A Universidade Estadual da Bahia – UNEB tem uma proposta curricular para o PARFOR diferenciada da graduação regular, a exemplo de outras IES que executam cursos do PARFOR.

de não tirar o aluno-docente de sua sala de aula.

Vinte por cento da carga horária das disciplinas do Curso é destinada a uma atividade vivencial, em que o cursista realiza, em seu campo de atuação profissional, realiza uma tarefa mais prática relacionada ao conteúdo ministrado por disciplina. O estágio supervisionado também é diferenciado da graduação regular, consistindo em um estágio em serviço, no próprio campo de atuação e sala de aula do formando. O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, é uma monografia, orientada por um professor formador, nomenclatura dada ao docente que leciona no curso. A obrigatoriedade de apresentarem um total de 100 horas de participação em atividades complementares, foi um elemento diferenciador na dinâmica pessoal desses alunos, precipitando a necessidade e o interesse da busca por eventos e vivências que redundassem nesse acréscimo de horas extra sala de aula.

No mais, o curso tem a mesma rotina das aulas e de exercícios acadêmicos próprios desse contexto, sendo imperativo a prática de leituras e de produções relativas a essa conjuntura.

Ao acompanharmos, na coordenação pedagógica, o trajeto dessa primeira turma de discentes do curso de pedagogia do PARFOR, no Campus Central da UERN e no Núcleo Avançado de Educação Superior de Apodi – NAESA, a partir de abril do ano de 2010, vimos a necessidade inicial de registrar o perfil desses ingressos nessa modalidade de formação, e acompanhar o ritmo do processo como um todo, considerando já serem professores da educação básica, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em seus municípios de origem. Além de aplicação de questionário, vivenciamos o decorrer do curso através da observação participante,

na consciência de que

A observação participante, implica, necessariamente, um processo longo. Muitas vezes o pesquisador passa inúmeros meses para “negociar” sua entrada na área. Uma fase exploratória é, assim, essencial para o desenrolar ulterior da pesquisa. O tempo é também um pré-requisito para os estudos que envolvem o comportamento e a ação de grupos: para se compreender a evolução do comportamento de pessoas e de grupos é necessário observá-los por um longo período e não num único momento (WHITE, *apud* VALADARES, p. 154).

Na condição de coordenação pedagógica, não tivemos dificuldade de relacionamento, de aceitação, nem de nos inserir no ambiente da pesquisa, mas tivemos a cautela em não nos apropriarmos dessa condição para induzi-las a aceitarem ser observadas ao longo das programações curriculares.

A pesquisa que realizamos junto a essas alunas e um aluno (o único estudante do sexo masculino a continuar e concluir o referido curso), aconteceu durante o período dos quatro anos do curso, culminando com a compilação da produção dos Trabalhos de Conclusão do Curso nas duas turmas. Inicialmente, aplicamos um questionário com essas turmas ingressantes no curso de Pedagogia do PARFOR, ofertadas no Campus Central da UERN e no Núcleo da UERN em Apodi, procedendo à observação participante no decorrer das atividades curriculares, realizando uma roda de conversa ao final do curso para confirmarmos algumas conclusões a que

a pesquisa chegou. Contamos, ainda, com a colaboração dos professores formadores em seus depoimentos sobre a vivência dos alunos no desempenho das atividades propostas pelo curso.

Os resultados desse processo são descritos a seguir.

O perfil das professoras-alunas de pedagogia do PARFOR: o ensino a partir do saber de experiência

Mesmo tendo adotado a denominação de professoras-alunas, trataremos esse público também como alunos, discentes, e cursistas, fazendo menção à sua condição docente apenas oportunamente, ao longo do texto.

A turma de Apodi, ofertada no Núcleo Avançado de Educação Superior de Apodi/ NAESA/UERN, foi iniciada com 41 professoras-alunas, todas do sexo feminino, sendo quinze (15) do município de Itaú/RN, a 32 Km de Apodi, 1 (uma) do município de Umarizal, 62 Km de distância, duas (2) de Felipe Guerra, a 15 Km da sede do curso, e vinte e três (23) de Apodi, sendo 3 da zona rural e 20 da zona urbana. Desse total, concluíram 39 alunas, tendo desistido a aluna de Umarizal e ocorrido um óbito dentre as alunas de Itaú¹². A desistência da aluna se deu em virtude da dificuldade de locomoção e despesas alimentícias extras, que implicavam em gastos acima do orçamento familiar. Como veremos nos resultados do questionário, algumas dessas alunas tinham, à

12 Em ambos os casos, presenciamos a atitude de solidariedade e de pesar por parte das professoras-alunas, inclusive fretando um ônibus para comparecerem ao funeral da ex-colega de turma.

ocasião, rendimentos da ordem de um salário mínimo, e outras recebiam remuneração inferior a este.

A turma de Mossoró, que frequentava as aulas no *Campus* Central e na Faculdade de Enfermagem¹³ da UERN, inicialmente composta de 40 professores-alunos, sendo 38 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, registrou a desistência de 5 alunos e a reprovação de uma aluna, tendo concluído o curso trinta e quatro (34) desses alunos. Destes concluintes, tivemos um (1) aluno e duas (2) alunas de Areia Branca, município a 51 Km da sede do Curso, 2 alunas de Upanema, e 29 alunas da zona urbana e rural do município de Mossoró.

As perguntas colocadas em um questionário simples, contendo 7 questões preliminares, algumas dessas com subitem, foram elaboradas pela coordenação pedagógica do curso de Pedagogia e buscaram informações sobre o perfil dessa parcela de alunos do PARFOR. As respostas revelaram uma realidade que destacamos a seguir.

A turma de Apodi: unidade no esforço

O questionário aplicado nos primeiros dias de aula, 16 e 17 de abril de 2010, foi respondido por todas as 41 alunas matriculadas.

A primeira pergunta buscou saber sobre a formação desses alunos. Duas alunas de Apodi já eram portadoras de diploma de curso superior, sendo uma bacharela em Ciências Contábeis e outra licenciada em

13 Devido as aulas aos sábados não poderem ocorrer no *Campus* Central, pela falta de ônibus para o local e pela falta do fornecimento de refeições nesse dia, as alunas tinham as aulas do sábado na Faculdade de Enfermagem, localizada no centro da cidade.

Geografia, ambas atuando no Ensino Fundamental. As demais não tinham formação superior e estavam, em sua maioria, atuando na educação infantil.

Quanto ao perfil socioeconômico, segunda questão, 50%, em percentual aproximado, revelaram uma renda familiar entre dois e quatro salários mínimos, 20% acima dessa faixa, 25% responderam que recebem um salário mínimo, sem revelar a renda familiar, e 5% responderam que a remuneração pelo trabalho docente é menor que o salário mínimo, mas contam com ajuda de produtos da agricultura familiar.

À terceira questão, relativa às leituras que realizavam, 60% responderam que liam textos e livros para ministrar as aulas e preparar atividades, 32% responderam que liam jornais, revistas informativas e alguns livros de orientação pedagógica. Apenas 8% demonstraram interesse mais amplo pela leitura científica, citando autores da contemporaneidade educativa. Neste índice menor, destaque-se as duas alunas já graduadas. Com exceção das alunas graduadas, nenhuma delas já havia produzido um fichamento de texto ou um resumo conforme a norma padrão.

Em relação à prática pedagógica, na quarta questão, a quase totalidade da turma revelou que não elaborava planos diários de atividade, considerando que trabalhar na educação infantil, situação da grande maioria, não demandava “maiores preocupações com conteúdos”, conforme fala de uma das alunas. Evidencia-se nessas respostas, o pouco conhecimento científico e pedagógico em relação a essa área, fundamental na incorporação de hábitos requeridos para o bom desempenho nos anos escolares seguintes.

A quinta questão, apresentou alguns termos do

universo pedagógico atual para captar a compreensão dos discentes sobre esses termos. Evidenciou-se fragilidades conceituais em termos como “pedagógico”, “lúdico”, “softwares educativos” e acerca de autores que mencionamos nesse item, tendo sido interpretados de forma incorreta pela grande maioria da turma. Com algumas exceções, a linguagem científica da pedagogia era praticamente desconhecida no contexto geral da turma.

A sexta questão buscou saber da relação da turma com a linguagem virtual, com o uso do computador. Oitenta e cinco por cento (85%) da turma, ou seja, 34 alunas não utilizavam o computador e nem tinha hábito de utilizar o correio eletrônico. Quando indagadas sobre o endereço de e-mail informado na Plataforma Freire, para se submeterem à seleção eletrônica, disseram que foi a própria secretaria de educação que criou o e-mail para possibilitar que estas se inscrevessem na Plataforma.

A sétima questão indagava sobre o que os discentes almejavam do curso, considerando suas experiências docentes. A grande maioria, 90% responderam que esperava “*aprender mais para ensinar melhor*”. Apenas 10% acrescentaram a essa resposta dos 90%, que desejavam crescer pessoalmente e galgar mais possibilidades de formação, mencionando uma pós-graduação.

O papel dos professores formadores foi fundamental na mudança de hábitos dessas alunas, especialmente na relação destas com a tecnologia, impondo-lhes a necessidade de passarem a se inserir no mundo da tecnologia. A partir do 1º período do curso, os professores formadores já passaram a exigir que as alunas se comunicassem por e-mail, considerando a distância entre elas e esses professores formadores, todos de Mossoró

e de outra cidade circunvizinha¹⁴. Mesmo assim, ainda registramos casos em que algumas alunas utilizavam outras pessoas para se comunicarem por e-mail, terceirizando essa atitude. Alunas que se comunicavam através do e-mail de filhos ou de amigos. Essa situação lembra Demo (2010), quando faz referência à baixa ou nenhuma “inclusão digital” dos professores da educação básica no Brasil. Esse autor considera esse elemento como uma das mazelas da Pedagogia.

Um destaque que é pertinente fazer diz respeito à unidade que a turma conseguiu desenvolver, buscando alternativas que beneficiassem a todas no sentido de favorecer à aprendizagem, especialmente das alunas que apresentavam maiores dificuldades. Dificuldades na escrita e na leitura foram particularmente marcantes, chamando a atenção dos professores formadores, que sempre partilhavam essa preocupação nas reuniões de planejamento. Desde o início do curso, ouvimos projeções desanimadoras quanto às produções de TCC, tanto por parte das estudantes quanto por parte dos professores formadores. No entanto, foi possível notificar que o espírito de cooperação e de solidariedade foi determinante para que todas as 39 alunas concluíssem seus TCC. Uma animando a outra e cobrando resistência foram o diferencial nessa turma. Algumas alunas que eram de sítios, zona rural de Apodi, tinham dificuldade de chegarem ao local das aulas e não conseguiam comparecer a todas as aulas, mas contavam com a cooperação das que eram assíduas na socialização das atividades a contento.

Um fato importante se deu por ocasião dos está-

14 Tivemos a professora Mestra Antonia Sueli da Silva Gomes Timóteo do *Campus* Avançado de Patu – CAP/UERN atuando no 1º período do curso.

gios supervisionados, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais. As alunas revelaram um notável saber de experiência, demonstrando facilidade em desenvolver as oficinas que realizaram como culminância dos estágios. Apesar das dificuldades em sistematizarem as ideias na forma escrita, as atividades foram bem-sucedidas no sentido das iniciativas e da criatividade desses discentes que já atuavam como professoras.

Falou mais alto a experiência do dia a dia em sala de aula, favorecendo a essas alunas a capacidade de superação de fragilidades conceituais discernentes ao fazer pedagógico, e que foram sendo evidenciadas no decorrer do curso.

A turma de Mossoró: crescimento profissional em meio aos desafios

O mesmo questionário aplicado na turma de Apodi foi aplicado no primeiro dia de aula da turma de Mossoró, em 16 de abril de 2010, por ocasião de ministração do componente Estudos Acadêmicos Introdutórios I.

Diferentemente da turma de Apodi, na turma de Mossoró era visível a formação de grupos fechados, embora algumas alunas dos sítios, zona rural de Mossoró, e as alunas da zona da periferia do município de Mossoró se mantivessem neutras à essa condição. Os alunos de Areia Branca e Grossos se mantinham afastados em seu grupo e as alunas de Mossoró, sendo maioria, não conseguiram integrar os alunos que vinham de outras cidades. Durante todo o período de quatro anos do curso, o principal desafio foi mantê-los integrados no sentido de decisões que beneficiavam a turma ou afetavam toda

ou parte dela. Foi comum ouvirmos o jargão “*Ô turma desunida*” entre os próprios alunos.

Na primeira questão, quanto à formação, dois alunos já eram graduados, um em Filosofia, outra em Ciências Sociais, atuando no Ensino Fundamental. Os demais, estavam na condição de ingressantes em primeiro curso superior, sendo atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais, modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos-EJA.

Quanto ao perfil socioeconômico, havia pouca disparidade. Todos os discentes eram professores da educação básica, mas 20% da turma apresentou um poder aquisitivo melhor em relação à maioria, mas esses poucos informaram uma renda familiar, no seu conjunto, mais privilegiada; 65% recebiam o salário mínimo; e 15% acima desse valor, sem mencionarem a quantia exata.

Na terceira questão, relativa às leituras que realizavam, 70% responderam que conviviam com a leitura de textos e livros os mais diversos para ministrar as aulas e preparar atividades; 12% responderam que liam jornais, revistas informativas e alguns livros de orientação pedagógica; 18% demonstraram interesse mais amplo pela leitura científica, citando autores da contemporaneidade educativa. Um fato em destaque é que, dos dois alunos graduados, apenas um apresentou mais fluidez na consideração de alguns indicadores de produção intelectual mais habitual. Com exceção desse aluno, nenhum deles indicou nas respostas que já havia produzido um fichamento de texto ou um resumo conforme a norma padrão.

Em relação à prática pedagógica, quarta pergunta do questionário, as respostas indicaram que a Se-

cretaria de Educação de Mossoró impunha um ritmo de planejamento mais intenso que outras secretarias. A quase totalidade da turma revelou que elaborava planos diários de atividade, embora evidenciando a “flexibilidade” do trabalho com a educação infantil, modalidade educativa em que atuava a grande maioria. Não ficou claro o nível dessa flexibilidade, mencionada em 35% das respostas. Três professoras, 8,8% da turma, lecionavam na Educação de Jovens e Adultos.

A quinta questão apresentou alguns termos do universo pedagógico atual para captar a compreensão dos discentes sobre esses termos. A exemplo da turma de Apodi, evidenciou-se dificuldades na interpretação desses termos, a ponto de 3 alunas não terem nem tentado responder a essa questão. Mesmo dentre as que expressaram algum entendimento sobre os termos, não houve 100% de acerto nessas respostas.

A sexta questão buscou saber da relação da turma com a linguagem virtual, como o uso do computador. Nesta turma, pudemos constatar uma presença mais marcante da tecnologia, com utilização de notebooks por parte de algumas. No entanto, a familiaridade com a tecnologia virtual ainda se revelou muito incipiente: 70% da turma não utilizava o computador na prática pedagógica, e nem tinha hábito de utilizar o correio eletrônico; 10% declararam não saber nada de informática e 20% já detinham algum conhecimento e utilizavam habitualmente o computador.

A sétima questão indagava sobre o que os discentes almejavam do curso, considerando suas experiências docentes: 20% declararam que era a realização de um sonho; 15% desejaram que o curso pudesse melhorar sua vida pessoal e profissional, e 50% que

o curso proporcionasse novas oportunidades profissionais, com bons reflexos na prática docente. Apenas 15% se referiram à questão de melhoria salarial.

Alguns achados

A atividade relativa aos estágios supervisionados, especificamente na turma de Mossoró, fez emergir uma situação diante da qual o curso de pedagogia não se debruçou. Os estagiários que atuavam nas classes multisseriadas na zona rural do município de Mossoró, suas classes de atuação docente, denunciaram que o curso não havia dado orientação específica quanto a essa realidade. De fato, essa e outras lacunas, como o devido tratamento à educação do campo não tem sido tratada pelo curso de Pedagogia, nem na oferta regular nem na oferta especial do PARFOR. Nesse sentido, é pertinente destacar que o Projeto Pedagogia da Terra, convênio entre INCRA, movimentos sociais do campo e as IES públicas, foi um esforço empreendido no atendimento a esta demanda, o que não exime da oferta regular e de qualquer oferta especial de pedagogia a responsabilidade do compromisso com essa realidade educativa. Na realização das oficinas pedagógicas, culminância dos estágios, revelaram habilidades surpreendentes na confecção de materiais didáticos para uso diário.

Mesmo revelando não saberem relacionar as teorias que fundamentavam tais construções lúdicas, os recursos eram eficientes no contexto do ensino-aprendizagem. Apesar de atestarem que o conhecimento teórico sobre o lúdico foi resultado do que aprenderam no curso de Pedagogia, a capacidade prá-

tica que demonstraram nesse sentido foi notável.

Os resultados confirmam que o modelo formativo desenvolvido pelo curso de Pedagogia do PARFOR, com a mesma grade curricular da oferta regular, mas adaptado à formação em serviço, especialmente no Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, contribuiu de modo significativo para o avanço da profissionalidade do aluno professor e das professoras alunas. Os achados indicam a emergência de um novo perfil de docente, que considere a inserção na demanda de inclusão digital, atendimento às demandas da educação do campo, e incorporação de atitudes voltadas à sistematização e socialização dos saberes profissionais adquiridos e construídos ao longo do processo formativo. Quanto a esta última competência, foi notória a dificuldade de registrarem as próprias experiências vivenciadas como docentes.

Os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, trataram de temas pedagógicos variados, especialmente a turma de Apodi. Das 39 (trinta e nove) produções, 7 (sete) discorreram sobre a experiência com o componente Estágio Supervisionado especificamente, com relatos significativos quanto à sua importância diferenciada no contexto da formação. A Tabela 1 destaca os temas que foram tratados em termos percentuais:

Tabela 1 – Temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso –TCC da turma de Pedagogia/ PARFOR/ Apodi-RN. 39 Concluintes 2014.2.

TEMAS	NÚMERO DE TRABALHOS	PERCENTUAIS
Estágio Supervisionado	7	17,9%
Ludicidade, Educação infantil, anos iniciais (incluindo brincadeiras, jogos, musicalidade)	16	41%
Prática docente.	2	5%
Classes Multisseriadas	2	5%
Contos de fadas nos anos iniciais, literatura infantil	2	5%
Inclusão	1	2,5%
Memórias de formação	5	12,5%
Indisciplina na escola	1	2,5
Relação família X escola	1	2,5
Leitura e escrita na alfabetização	2	5%

Fonte: elaboração própria

Além de revelarem uma tendência à exploração do lúdico, das imagens, esses percentuais apontam para uma deficiência no trato de questões pedagógicas ligadas ao ensinar e ao aprender os conteúdos específicos das matérias escolares. Nessas produções, não se tem nada relativo a algoritmos, gramática, espaço terrestre e história natural e social, ciências naturais.

Como se vê, nenhum dos trabalhos trata diretamente dos ensinamentos propriamente ditos, revelando uma situação que merece um olhar mais apurado, já que o pedagogo docente vai lidar com o ensino das diversas matérias escolares preliminares, em nível da educação infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 2 – Temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso –TCC da turma de Pedagogia/ PARFOR/ Mossoró-RN. 34 Concluintes 2014.2.

TEMAS	NÚMERO DE TRABALHOS	PERCENTUAIS
Estágio Supervisionado	7	20,5
Ludicidade, Educação infantil, anos iniciais (incluindo brincadeiras, jogos, musicalidade)	16	47,05
Prática docente.	2	5,8
Classes Multisseriadas	2	5,8
Contos de fadas nos anos iniciais, literatura infantil	2	5,8
Inclusão	1	2,9
Memórias de formação	5	14,7
Indisciplina na escola	1	2,9
Relação família X escola	1	2,9
Leitura e escrita na alfabetização	2	5,8

Fonte: elaboração própria

Para além de exemplos de superação, as produções que culminaram nos TCCs dos discentes das turmas de Pedagogia do *Campus* Central, em Mossoró, e do Núcleo Avançado de Educação Superior de Apodi, revelam a multiplicidade de discussões que foram desencadeadas no curso, trazendo à tona uma contribuição às questões que foram evidenciadas nesses textos. A maioria desses egressos atuava na Educação Infantil, à época, o que justifica o percentual de produções nessa área. Ressalte-se que a ausência de temas específicos dos conteúdos conceituais a serem ensinados tanto na educação infantil quanto no anos iniciais, se evidenciou nas duas turmas, a de Mossoró, e a de Apodi.

Conclusão

Do ingresso no curso de Pedagogia do PARFOR em 2010 à conclusão dessa graduação em 2014.2, a constatação de que as turmas de Apodi e de Mossoró foram bem-sucedidas é reconhecidamente aplicável. Há muito que registrar em relação ao avanço pessoal e profissional dessas turmas de alunos, notadamente quanto à superação de medos e temores diante de um universo desconhecido para eles e elas e que aos poucos foram

dominando, mesmo com fragilidades acentuadas, em alguns casos.

A convivência com essas turmas, na condição de coordenadora pedagógica durante o período em que durou o curso, apurou o nosso olhar quanto às necessidades formativas dessa clientela específica e também proporcionou um panorama mais apropriado das competências pedagógicas de muitos de nossos docentes que atuaram como professores formadores no curso. No sentido do conhecimento mais genérico das disciplinas e dos conteúdos, especificamente em se tratando das áreas dos fundamentos, não verificamos nem fomos informados de dificuldades por parte dos nossos professores formadores, mas no tocante aos ensinamentos propriamente ditos, com toda a gama de conteúdos específicos que demanda, evidenciou-se lacunas nas informações relativas aos conteúdos de matemática e de geografia, por exemplo.

Os ônus e bônus são comuns em todos os projetos humanos, de modo geral, e no caso desse projeto de curso, ainda em execução através de outras turmas, podemos afirmar que os bônus superaram os ônus. Os ônus se refletem na forma do cansaço, das frustrações circunstanciais, e das prováveis dificuldades no sentido de que todos se mantenham no foco da formação. Os bônus são superiores pois se materializam nas conquistas da formação, que beneficiam não só o graduado, mas também as crianças, em primeira instância destinatários de seu trabalho, e que a cada dia necessitam mais de profissionais da educação que correspondam às suas expectativas e às suas demandas sociais e humanas.

A roda de conversa, ao final do curso, além de revelar notável maturidade quanto ao enfrentamento das demandas de uma formação em serviço, com todas as

implicações, indicou que o processo formativo empreendido no PARFOR possibilitou às discentes professoras ou professoras alunas a capacidade de compreender o papel da formação na atuação docente e a necessidade de inserção no contexto das demandas educativas atuais, qual seja a consciência da necessidade de inclusão digital. O processo formativo empreendido pelo curso de Pedagogia do PARFOR permitiu ainda, um estímulo à capacidade desses alunos de transformar, adaptar, e de romper com algumas antigas práticas pedagógicas tradicionais pelo uso de novas estratégias de ação pedagógica.

Referências

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 48 de 4 de setembro de 2009**. Disponível em https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAttoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000048&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em 10 de outubro de 2017.

CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR/UERN. **Diagnóstico das turmas ingressantes em 2010.1**. UERN/Mossoró, 2011.

DEMO, Pedro. **Pedagogia**. Disponível em <http://gepetts.blogspot.com.br/2010/06/pedagogia-por-pedro-demo-2010.html>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira Ciências Sociais**.

São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153-155, Fev. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092007000100012&lng=en&nr-m=iso>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

Aprendizados, desafios e possibilidades iniciais na coordenação pedagógica do PARFOR em Assú/RN

Francisco Canindé da Silva

Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapientia: nenhum poder; um pouco de saber; um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.

(Barthes, 2013)

Introdução

O trabalho pedagógico de coordenar um curso de formação de professores em serviço, em nível de graduação, coloca-me, desde seu início, em aprendizado permanente e continuado, visto que as ações se organizam no processo, considerando os múltiplos contextos em que estão inseridos os professores-cursistas, especificamente suas experiências docentes.

Aprender-fazendo me parece a terminologia mais apropriada para contar de uma experiência muito inicial que estou realizando com 05 turmas de pedagogias no Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) no Campus Avançado de Assú, da Univer-

cidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na condição de coordenador pedagógico, desde o ano de 2015. O chamamento nos municípios pelos professores; a participação em diversas reuniões de planejamento político e pedagógico realizado com a coordenação central do programa na UERN; a realização da matrícula inicial até os primeiros contatos presenciais com professores-formadores e professores-cursistas, foram muitos os aprendizados. É sobre eles que pretendo narrar dialogicamente neste ensaio, a fim de fomentar as discussões sobre formação de professores, tanto no que se refere ao aspecto da continuidade quanto aos modos de equalizar prática e teoria, teoria e prática no *saberfazer* docente.

A proposição deste trabalho me mobiliza, por sua natureza social e educativa, a explicitar que, as maneiras de compreender a formação de professores, práticas educativas, relações de aprender-ensinar e de coordenação pedagógica têm uma intrínseca relação com as opções epistemológico políticas que ocidentalizam meu percurso profissional docente e minhas práticas de pesquisador e formador de professores na UERN e em outras redes educativas.

Nesse sentido, considero que a prática pedagógica de coordenar implica sempre a prática de *dialogar* com; *saberfazer* com; aprender a *com – versar* (conversar); conceber na interação e; *praticarpensar* em rede. Isto feito, compreendo a formação de professor, mesmo sendo referência a etapa inicial acadêmica – graduação – um processo contínuo, dialógico, enredado as inconclusões, inacabamentos e infinitudes humanas, como nos faz aprender Freire (1987, 1996), Morin (2000, 2010, 2011), Santos (2002, 2010) e Alves (1998, 2008a e 2008b)). É pela complexidade *dosnoscom* os cotidianos (OLIVEI-

RA, 2008) que a emergência da formação se autoproduz e chega ao campo da política, como direito inalienável e irrevogável, especialmente quando o contexto social de regulação (Estado-Nação) entende o aprendizado humano como ato *continuum*.

Desta maneira, a narrativa que faço sobre essa experiência recente e ainda em processo inicial de coordenar um curso de formação de professores em serviço, está articulada às experiências construídas ao longo de meu percurso formativo, especificamente com aquelas vivenciadas na relação epistemológica com o pensamento complexo, os estudos *dosnoscom* os cotidianos e as pedagogias libertadoras. Traduzir os aprendizados, desafios e possibilidades deste percurso, se constitui pelos enlaçamentos dos diferentes contextos e usos dos *praticantespensantes* envolvidos direta e indiretamente nesta escrita, uma grande aventura.

Envolve, como assim me ensina Barthes (2013) na epígrafe deste texto, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível – questões pelas quais organizo e apresento a experiência do que aprendi, estou aprendendo e pretendo aprender na coordenação pedagógica do curso de formação de professores em serviço de pedagogia no *Campus* Avançado de Assú/RN.

Aprendizados que se tecem no movimento cotidiano

O que venho aprendendo neste trajeto da coordenação pedagógica do curso de formação de professores em serviço? Como tudo começou? O que esperava? Que desafios estavam postos para a efetivação do curso? Que possibilidades emergiam no processo? Essas questões me ajudam a dizer-narrar um pouco desse

aprendizado tecido no movimento cotidiano na função de coordenador do PARFOR, bem como ajudam a traduzir uma política nacional de formação de professores pelo viés das existências práticas cotidianas e tudo que elas revelam como desafios e possibilidades.

Sobre o que estou aprendendo no percurso dessa função, elenco a partir de reuniões realizadas no departamento de educação no *Campus* de Assú/RN algumas características relevantes para este processo reflexivo. Desde o ano de 2013, neste referido *Campus*, funcionavam 04 turmas do Curso de Pedagogia/Parfor sob a coordenação de uma professora do *Campus* Central da UERN, em seguida mais uma turma foi formada, exigindo da coordenação um trabalho mais intenso e presencial, o que de certo modo criavam-se dificuldades entre professores-formadores, professores-cursistas e coordenação. A proposta da coordenação do programa, advinda do *Campus* Central em Mossoró se deu em função de questões normativas estabelecidas pelo Manual Operativo do Programa e a logística criada pela própria universidade. Situação que 04 anos depois, com a abertura de mais 04 turmas de pedagogia foi colocado em negociação, visto que se acreditava no potencial gestor dos professores do departamento de educação do *Campus* de Assú/RN. Em assembleia departamental, foi encaminhado solicitação a coordenação do *Campus* Central, para que a coordenação do PARFOR em Pedagogia estivesse sob a responsabilidade de um professor do departamento, a fim de garantir maior proximidade e implicamentos na resolução de problemáticas locais, proposta eticamente considerada pela coordenação.

A esse respeito, pode-se compreender que um primeiro passo estava sendo dado na direção de um novo

jeito de gestar a formação de professores em serviço no *Campus* Avançado de Assú/RN. A escolha feita pelo departamento de educação e legitimada pela coordenação central demonstra a vontade política democrática que ora se empreendia sobre esse formato educativo. Respeitar a decisão democrática de um departamento na universidade, implica sempre em movimento subversivo que opera no sentido de transformar práticas colonizadoras que invisibilizam *saberes-fazer* locais em práticas emancipatórias (SANTOS, 2002). Esse, foi um dos primeiros aprendizados políticos produzidos no início desta função, que se pode caracterizar de escolha democrática, livre e comprometida com a qualidade do processo formativo dos professores-cursistas.

A escolha feita pelos pares, autorizou-me aventurar-se no trabalho de coordenação pedagógica, que tem também tem suas especificidades administrativas. Desde então, seguiram-se um conjunto de reuniões preparatórias para abertura das novas turmas, não só no *Campus* de Assú, mas também nos demais *campi* da UERN, que tinham por objetivo avaliar do ponto de vista técnico-administrativo e pedagógico o trabalho já realizado e em andamento, bem como fazer apostas (MORIN, 2010) no que seriam as novas turmas do PARFOR. As reuniões, de caráter dialógico foram conduzidas com muito entusiasmo, reflexões, debates e encaminhamentos possíveis de se efetivarem. Abaixo, registro um extrato de uma dessas reuniões realizadas com a coordenação geral do PARFOR da UERN em que as situações vivenciadas demonstram o caráter epistêmico dialógico assumido.

Em *Power Point*, assistimos ao vídeo: a maior flor do mundo de José Saramago, no qual se abordava a temática cuidado com o ambiente e com o outro; na con-

tinuidade, no segundo slide estava escrito, acompanhado de uma imagem de um menino-anjo com suas asas cortadas em sua frente “*No cortes las alas de un niño com tus absurdas ideas de adulto, de Frecho Avalos*”. Os dois textos imagéticos sensibilizam os participantes da reunião, sugerindo-lhe outros modos de ver, sentir e escutar a realidade formativa em planejamento – as novas turmas do PARFOR (Reunião do dia 16 de fevereiro de 2016).

Observa-se que a dimensão dialógica assumida pela coordenadora geral do PARFOR/UERN, utilizando-se de textos imagéticos revela o cuidado com o humano e amorosidade com que conduz seu trabalho, inspirando a todos envolvidos a pensar o futuro processo formativo, considerando todos os contextos sociais – políticos, econômicos e culturais, e pessoais – emoções, valores, crenças em que estão imersos os professores das escolas da educação básica.

Pensar a educação e a formação de professores em serviço, com características tão diversas e ao mesmo tempo tão específicas não pode se fechar em uma visão meramente técnica, é preciso fazer uma imersão na emoção humana e traduzir uma infinidade de possibilidades existentes-possíveis em sua condição.

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito da afetividade intensa e instável. Sorri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real (MORIN, 2000, p. 59).

As relações dialógicas no interior das reuniões

foram permitindo que a ideia de coordenar se organizasse considerando toda a multidimensionalidade humana, visto que priorizar apenas uma parte da realidade é se comprometer com o reducionismo, enquanto perspectiva racional técnica do trabalho educativo. Trabalhar as emoções e a sensibilidade humana passou a ser um outro grande aprendizado nesse processo inicial de construção da função de coordenador. Coordenar, passou a ser entendida como ação humana produzida pelas relações de afeto e amorosidade, sem as quais o trabalho não pode significar muito para seus *praticantespensantes*. O trabalho de coordenador, neste caso, está intimamente relacionado ao saberfazer do educador libertador como nos ensina Paulo Freire (1996, p. 141):

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. [...] a minha abertura ao querer bem significa a minha disposição à alegria de viver. Justa alegria de viver.

Deste ponto de vista, parto experienciando com e nas reuniões de outros momentos de aprendizado como coordenador de curso, sempre atento as existências e possibilidades de trabalho que melhor traduza aquilo que professores-cursistas e professores-formadores desejam para o seu trabalho docente.

Neste trajeto, uma marca indelével que acompanhou todo o processo de reuniões preparatórias para o funcionamento das novas turmas do PARFOR foi a in-

certeza, caracterizada pela sensação política vivida nos anos de 2015 e 2016 com as mudanças de governabilidade nacional. O PARFOR enquanto programa do governo federal esteve por um longo período sob ameaça de corte de seus custos, o que provocou um certo retardamento para o início das aulas com as novas turmas cadastradas. A cada encontro ou reunião realizada com a coordenação geral do PARFOR/UERN as informações repassadas eram sempre de muita incerteza, ou seja, todo o trabalho que se estava planejando se constituía mais como aposta do que propriamente previsão.

As turmas todas formadas, matrículas feitas, professores contactados, os *campi* inteirados da abertura das novas turmas, mas faltava o sinal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CNPq), liberando-nos para o que trabalho fosse iniciado em sala de aula com os professores-cursistas. Foram muitos os questionamentos e especulações em torno da liberação de recursos e da operacionalização desse processo de formação inicial com professores em serviço: como a UERN assumiria essa grande demanda, sem as condições materiais devidas? Como justificar aos matriculados a demora para o início das aulas?

Sobre esse período, o aprendizado se deu na tensão e na complexidade das relações reguladas oficialmente e na esperança de cada um dos envolvidos no processo. A totalidade constituída neste contexto, como afirmou Morin (2010) é uma não verdade, fazendo com que a coordenação geral e local reconhecesse a incompletude e incerteza não só como princípio teórico, mas concebido na prática cotidiana da universidade. No emaranhado das tensões e conflitos aprendemos a nos enlaçar, solidarizar-se e nos interligar como discute o

pensamento complexo. Mais uma vez recorro ao Morin (2010, p. 7) para dizer que essa tensão animou a nossa vida profissional de coordenador do PARFOR. A crença e a utopia de cada um dos coordenadores os impulsionava à luta não-fragmentada, não-resignada e esperançosa de que valia apenas continuar acreditando. “Em toda minha vida, jamais pude me resignar ao saber fragmentado, pude isolar um objeto de seu contexto, de seus antecedentes, de seu devenir”.

Na fala da professora-coordenadora geral do PARFOR/UERN, em reunião realizada no dia 20 de novembro de 2015, percebe-se que a *incerteza* atravessa o processo, inspirando cuidados, ao mesmo tempo em que desperta nos participantes, esperanças. “A rubrica financeira do PARFOR foi assinada, o que não significa garantia, mas é um bom começo”. (Diálogo da Professora-coordenadora geral do PARFOR/UERN com coordenadores locais).

Desse contexto, aprendi que o trabalho de coordenação administrativo ou pedagógico de um curso de formação de professores em serviço apresenta em seus prolegômenos um dos princípios do pensamento complexo, abordagem pela qual venho me debatendo para referenciar trabalhos de pesquisa em educação – a *incerteza*. Nada está pronto e acabado como exige o pensamento reducionista, tudo é metamorfose, convergência, caos, improbabilidade, etc. Morin (2010) afirma que existem duas grandes incertezas na leitura feita sobre a condição humana: a *incerteza cognitiva* e a *incerteza histórica*, sendo que para o fim a que me proponho neste trabalho, de caracterizar a situação vivida no PARFOR no período acima mencionado, recorro especificamente a *incerteza histórica*.

Sem dúvida, a história humana sofre determinações sociais e econômicas muito fortes, mas pode ser desviada ou contornada pelos acontecimentos ou acidentes. Não há leis da história. Pelo contrário, há o fracasso de todos os esforços para cristalizar a história humana, eliminar dela acontecimentos e acidentes, submetê-la ao jugo de um determinismo histórico-social e/ou levá-la a obedecer a um progresso telecomandado. (MORIN, 2010, p. 60)

Observo, com apoio no referido autor, que a *incerteza histórica* se fez presente nos cotidianos iniciais da coordenação do PARFOR em todos os âmbitos da UERN e nos fez desconstruir algumas certezas previamente pensadas acerca do programa. A crise de governabilidade, como já dito colocou transformou todas as previsões e planejamentos em expectativas e possibilidades, conferindo-nos o direito de busca, de reformulação e de redimensionamento das ações estimadas. Dessa maneira, acredito que a humanidade, seus processos e práticas estão destinados à incerteza do futuro e que, portanto, se faz necessário aprender a viver, inclusive profissionalmente, sob a instabilidade dos acontecimentos, dos atritos, das bifurcações e interdependências provocadas pelo movimento da incerteza.

Já estamos na aventura desconhecida, desde a aurora da humanidade, desde a aurora dos tempos históricos; estamos mais que nunca e devemos estar conscientes. O curso seguido pela história da era planetária desgarrou-se da órbita do tempo reiterativo das civilizações tradicionais, para entrar, não na via

garantida do progresso, mas em uma incerteza insondável. (MORIN, 2010, p. 60)

Esses poucos, mas significativos exemplos tentam responder as questões formuladas no início desta seção sobre aprendizados construídos na gênese de meu trabalho na coordenação do curso de Pedagogia/PARFOR em Assú/RN. Em síntese, considero como aprendizado questões relacionadas a *escolha democrática*; a *dimensão dialógica* do trabalho e; a *incerteza histórica* como marcas que seguramente me ajudarão a continuar exercendo com qualidade, o trabalho de coordenação.

Desafios em rede do trabalho de coordenação

Os aprendizados tecidos inicialmente em rede, com a coordenação geral e coordenadores locais do PARFOR/UERN foram paulatinamente produzindo desafios ao trabalho que estava por vir. Antes, porém, faço ainda que de modo breve algumas definições conceituais do que estou chamando de rede, para assim deixar explícito os desafios com os quais me deparei e que narrarei na continuidade do texto.

A grafia rede nos trabalhos da educadora Nilda Alves (1998, 2008a, 2008b) está relacionado ao modo como seus trabalhos de pesquisa vem concebendo a realidade educativa no âmbito da pós-modernidade, e contrapõe-se as formas de construir conhecimento na modernidade, representado pela grafia em *árvore*, que pressupõe hierarquia, linearização e caminho único. “É a partir desta ideia que se entende que se está melhor, se sabe mais, quando atingido o cimo, chegamos as indispensáveis folhas, às lindas flores e aos frutos sabo-

rosos (ALVES, 2008, p. 92-3). Assim, é compreendido o conhecimento construído por essa lógica que parte de cima para baixo, de fora para dentro, do mais simples ao complexo, do fácil para o difícil, e que também vem respaldando a produção de saberes formais na sociedade.

A leitura da diversidade, feita a partir da pós-modernidade, coloca em circuito uma gama infinita de atos, discursos, criações e sistemas que somente serão melhor compreendidos na interação e na complexidade da vida, na rede. “Esta substitui a ideia de que o conhecimento se “constrói” daquela maneira ordenada, linear e hierarquizada, por um único e obrigatório caminho”. (ALVES, 2008a, p. 94).

Sem dúvidas, trata-se de dar às práticas cotidianas sociais e individuais a dignidade de serem reconhecidas em sua multiplicidade, diversidade e diferenças, expressando suas subjetividades, valores e criações tecidas em/na rede. Assim, compreendo a *rede* como processo complexo que articula diferentes e diversas visões de se produzir o conhecimento em sociedade, e neste sentido, é preciso recuperar espaços de saber produzidos pelos sujeitos às margens do saber reconhecido e oficial.

Nessa perspectiva, os desafios apresentados nesta seção estão articulados aos muitos fios das redes de saberes produzidas pelos participantes do programa na UERN (Professores-formadores, coordenação) e pelas relações estabelecidas com os municípios e a própria CAPES. De uma maneira geral, os desafios postos são produzidos na e pela rede de contatos, de perspectivas e de expectativas geradas neste contexto de implantação das turmas do PARFOR/2015-2016.

O primeiro desafio expressivo que se impõe a esse processo de coordenar um curso de formação de

professores em serviço, em nível de graduação, refere-se *à formação continuada dos professores-formadores e a dos professores-cursistas*. Primeiro, quero deixar claro que, por formação de professores em serviço, entendo ser um processo que acontece tanto no espaço escolar em que ocorre a docência, como pode se relacionar a um processo inicial de formação em nível superior como se apresenta nesse contexto o PARFOR.

A esse respeito, é preciso entender que PARFOR é um programa que tem como objetivo profissionalizar professores na relação interdependente entre escola-universidade, de modo a contribuir com a qualidade do trabalho educativo formal desenvolvido cotidianamente nas escolas. Enquanto política educacional, o referido programa resulta de um conjunto de necessidades sentidas e promulgadas desde a Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990, na Tailândia) do qual o Brasil foi signatário, para garantir a todos, o direito básico de aprender. Com o compromisso de profissionalizar os professores, ao mesmo tempo em que garante a melhoria da qualidade da educação básica, o PARFOR sinaliza para outras formas de inclusão social, das quais se destacam a incorporação de novos saberes, ampliação do repertório didático, reconhecimento e valorização da profissionalidade e do profissionalismo, fortalecimento do estatuto profissional docente, entre outros que irá refletir diretamente nas práticas pedagógicas cotidianas.

O que irá caracterizar a formação continuada dos professores-formadores são os momentos de planejamentos, oficinas de trabalho, encontros pedagógicos, cursos de extensão, etc., mas, a questão seria: qual o desafio que se elabora a partir desta evidencia? De fato,

essas práticas pedagógicas não seriam comuns em programas dessa natureza? Para estabelecer uma compreensão mais profícua sobre o assunto, chamo para o diálogo a professora Vera Candau (1997), ao se referir ao papel das universidades na formação inicial de professores. Segundo ela, as universidades por suas próprias origens sofreram mutilações, especialmente no período militar, e hoje carregam esses ranços que dificultam sua função na sociedade, inclusive de formar professores-formadores e professores da comunidade, salve a exceção do trabalho com o ensino na licenciatura, pura e simplesmente.

O desafio de formar professores-formadores incide justamente neste entendimento de que um curso de formação de professores em serviço não versa apenas sobre os conteúdos programáticos e o currículo prescrito no projeto educativo da licenciatura. Se faz necessário pensar-planejar com o coletivo do curso e da faculdade o que fazer para atender as demandas, cuja especificidade será uma construção permanente ao longo dos da formação. Nesse sentido, acredito que para responder coerentemente a estas questões seria necessário realizar encontros de planejamentos que permitissem aprofundar esta problemática, estudando e produzindo diversas formas de mediação no processo.

O planejamento na Universidade, enquanto prática educativa reflexiva docente, em geral, é uma prática pouco vivenciada no coletivo dos professores, visto que cada um agrega pela lógica da compartimentalização e da departamentalização níveis de individuação que chegam a refletir como problemática na consecução da formação, tanto na esfera do ensino, como da pesquisa e da extensão. É preciso envolvimento com o planejamento e a convicção de que o processo é diferenciado e afeta

diretamente na qualidade do processo ensino-aprendizagem nos espaços/tempos de ação pedagógica dos professores. “Este compromisso político supõe a competência científica, e a articulação entre ambos constitui uma preocupação constante desses professores” (CANDA, 1997, p. 36).

Outra questão que se coloca nesta relação de pensar-planejar o processo formativo de professores em serviço, relaciona-se a hierarquia do saber-poder na universidade. Não existem saberes mais e saberes menos, o que preexiste é uma dialógica relação entre os diferentes saberes, denominada por Santos (2010, p. 75-76) de ecologia de saberes:

A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais que circulam na sociedade.

Mais adiante, em defesa da ecologia de saberes como metodologia de trabalho entre a universidade e a escola, Santos (2010, p. 77) define:

A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer

nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes.

Não se pensa-planeja para os professores, mas a partir daquilo que eles sabem e de suas realidades e vivências na educação básica. Assim, estaremos vencendo um fosso cavado entre a universidade e a escola pública, especialmente com a formação de professores, sob a qual os saberes pedagógicos das experiências cotidianas são descartáveis. “[...] as reformas educacionais das últimas décadas revelam uma estratégia deliberada de desqualificação da universidade como *locus* de formação docente” (SANTOS, 2010, p.82).

O desafio de planejar com os professores-formadores a partir da realidade cotidiana das escolas públicas em que estão inseridos, pressupõe uma aproximação da universidade com a comunidade e desta feita, com a extensão da *rede* de saberes existentes nos dois polos de formação social educativo – a escola e a universidade. A intenção do planejamento é enlaçar e traduzir na *rede* a maior quantidade de pontos, *nós* existentes nestes dois campos.

Explicitado o primeiro desafio, parto na direção de construir aquilo que estou denominando de *trabalho*

técnico-burocrático como segundo ponto constituidor de desafio. A realidade que envolve o PARFOR enquanto programa de formação de professores constitui-se de uma série de burocracias, que em sua maioria mais desacelera do que facilita o processo. Em determinados momentos, o coordenador pedagógico é compelido a responder por questões, que embora façam parte da dinâmica do curso, não são consideradas inerentes a sua função. De acordo com Glegio (2012) essas atividades estão relacionadas a entrega de diários de classe; ao registro de ocorrências imprevistas nas salas de aula; atualização da documentação dos professores-formadores e professores-cursistas; orientação acadêmica; reposição de aulas etc.

As atividades técnico-burocráticas é algo intrínseco ao trabalho de coordenação, muitas vezes inflexíveis, mas não se pode concordar que seja uma rotina, de modo a constituir parte do trabalho, o que resultará na diminuição do tempo destinado às atividades formativas e de acompanhamento pedagógico inerentes a função de coordenador pedagógico.

O terceiro desafio apresentado, de acordo com os contextos políticos, técnicos e operacionais do programa, refere-se a *permanência e qualidade da formação* garantida aos professores-cursistas na modalidade semipresencial. Toda a estrutura organizativa de cursos ofertados via PARFOR fazem adesão ao projeto pedagógico curricular do que curso e instituição que estão lhe ofertando. No caso do curso de pedagogia no *Campus* de Assú/RN, o trabalho desenvolvido nas turmas do PARFOR segue diretamente a proposta curricular do curso. O agravante percebido nesse processo, é que o funcionamento do curso, nesta modalidade semipresencial se

dá prioritariamente nos finais de semana e no tempo de férias escolares dos professores-cursistas.

O estreitamento da carga horária tem sido uma das questões mais severamente criticadas por especialistas da área de políticas de formação de professores, isto porque acreditam que esse condensamento não se traduz na qualidade devida e esperada de um processo de formação inicial e continuada de professores. Para esta problemática, insuperável do ponto de vista da carga horária, se faz necessário investir na qualidade dos conteúdos, metodologias e organização temporal das aulas, pesquisas, atividades de campo, etc. afim de que sejam asseguradas condições potencialmente possíveis de aprendizagens significativas ao professor-cursista e, consequentemente as suas atividades docentes na escola.

Ao longo do curso de Pedagogia/PARFOR em Assú/RN serão reconhecidos outros desafios e com eles serão criadas outras possibilidades de diálogo e superação. Contudo, pela experiência vivenciada nestes primeiros movimentos da ação pedagógica da coordenação, estes são os desafios que apresento como prioritários para o desenvolvimento do trabalho.

Os *ainda-não* como possibilidades de trabalho na coordenação pedagógica

O trabalho com as turmas do curso de pedagogia do PARFOR, inicialmente tem apresentado alguns *ainda-não* como possibilidade de coordenação, já que esta função pelas interações que estabelece produz a partir do existente, o possível. Tudo aquilo que existe como realidade desinvisibilizada se constitui em potencialidade e possibilidade, como nos ensina Ernest Bloch (*apud.* SANTOS, 2002).

Pensar possibilidades a partir de existências, implica primeiro no trabalho de reconhecimento de forças e saberes indiciários presentes nos cotidianos, visto melhor na leitura da larga escala; segundo, remete a um trabalho de amplificação do que existe como possibilidade futura, mas que se dá no presente e o expande e; terceiro exige que se faça um trabalho de tradução, ou seja, de recriação e reencantamento do existente como possível.

O Ainda-Não é o modo é a categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. O Ainda-Não é o modo como o futuro se no presente e o dilata. É uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas. (SANTOS, 2002, p. 22).

Nesse sentido, e com base na experiência construída ao longo deste percurso inicial de coordenador, mas me valendo sempre da docência exercida no ensino superior, inclusive em turmas de pedagogia/PERFOR, considero pelas observações feitas e em construção, alguns *Ainda-Não* inscritos na realidade cotidiana do curso. Cito alguns deles como movimento, tendência e latência percebidas-destacadas (FREIRE, 1987) nas interações estabelecidas com os professores-formadores e com os professores-cursistas.

Um *Ainda-Não* que se destaca para registro nesse texto, é a *força artístico-cultural* de muitos dos professores-cursistas, visto que manifestam nas apresentações dos trabalhos de conclusão de disciplinas, nos

eventos promovidos pelo *Campus* de Assú/RN, seja por meio de recitais, de teatro ou de exposições de materiais, competências específicas que podem se traduzir (recriar) em outras tantas produções na universidade e/ou na escola em que trabalha. Freire (1996) referindo-se a este aspecto da expressão estética da docência afirma que decência e boniteza andam de mãos dadas. Assim, acredito que este é um indício presente nos professores-cursistas que podem ser potencializados para dilatar o presente, devolvendo a comunidade escolar a possibilidade de um professor mais *complexus*.

Na esteira dos percebidos-destacados, como *Ainda-Não*, encontro nos professores-cursistas, impulsionados pelos professores-formadores, a capacidade latente de realizar pesquisas *noscom* os cotidianos escolares. Os professores-cursistas fazem o concerto direto com estes espaços/tempos da escola, portanto, são colaboradores em potencial para dizer-narrar as suas práticas pedagógicas, falar sobre avanços, recuos e desempenho dos alunos. Sob a lente dos professores pode-se fazer a leitura dos cotidianos escolares e neles encontrar as muitas possibilidades de reflexão e de elaboração pedagógica – campo carente de representação.

Os estudos do cotidiano escolar, fundamentados nas reflexões advindas dos estudos mais gerais da vida cotidiana, desempenham importante papel enquanto possibilidade de compreensão da dinâmica dos processos educativos, na medida em que permitem acessar instâncias e processos complexos da realidade social/escolar não captáveis de outro modo. (OLIVEIRA, 2008, p. 91).

Por isso, entendo a necessidade de trazer como

Ainda-Não a oportunidade de construção de pesquisas com os próprios professores-cursistas, a fim de provocar para além do quantitativo de informações produzidas, material de apoio para muitas outras reflexões. A possibilidade se traduzirá pelo diálogo mantido com os professores-formadores por ocasião dos momentos de planejamento.

Um terceiro *Ainda-Não* reconhecido pelas relações estabelecidas com o grupo de professores-formadores refere-se à possibilidade de produção e publicação de materiais didático pedagógicos produzidos nas aulas como atividades complementares. Observa-se que estes materiais servem apenas para aquele momento de apresentação, depois são descartados ou reaproveitados pelos professores-cursistas em suas escolas. A possibilidade que se apresenta como pista no cotidiano dos cursos é o trabalho de sistematização desses materiais em apostilas, cadernos de atividades, catálogos, e-books, álbuns, etc.

A publicação de materiais por meio de artigos, resumos expandidos, relatos de experiência se constitui aspecto metodológico relevante de produção de conhecimento, especialmente por visibilizar *saberesfazerespoderes* tecidos cotidianamente pelos professores. Além das questões técnico-burocráticas do curso que demandam essa produção, a publicação de materiais incentiva, valoriza e faz circular conhecimentos emergentes dos professores-cursistas.

As possibilidades inscritas nos cotidianos do curso de formação de professores no PARFOR são inúmeras e infinitas, dado o perfil autônomo que têm professores-cursistas e professores-formadores, bem como as experiências trançadas em seus percursos individuais e subjetivos.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et *Alii*, 2008a.

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et *Alii*, 2008b.

ALVES, Nilda. Trajetórias e redes na formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

CANDAU, Vera Maria (org.) **Magistério**: construção cotidiana. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Raimalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. Eloá Jacobina. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Trad. Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Janne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo: **Estudos do cotidiano & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais.** n. 63, out. 2002, p. 237-280. Disponível em: www.boaventuradesousasantos.pt. Acesso em 23 mar. 2014.

O Curso de Letras – Língua Espanhola – do Campus de Assú: reflexões sobre as experiências vivenciadas

Marlucia Barros Lopes Cabral

A atuação do professor não é o único fator que contribui para que a educação mude de forma positiva, ou seja, a melhoria da educação não depende apenas do fazer pedagógico do educador. Todavia, não se pode negar que a sua prática educativa é um dos principais fatores para essa melhoria.

(Cabral, 2005)

Introdução

Consoante a ideia expressa na epígrafe e tendo em conta o entendimento acerca da importância da formação docente para uma exitosa prática pedagógica, em meados de 2009, o Departamento de Letras do *Campus Avançado Prefeito de Sá Leitão (CAWSL/Assú/RN)*, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), percebeu que o Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) configurava-se como oportunidade de criar e ofertar o Curso de Letras – Língua Espanhola.

Tal Curso era concebido, notadamente pelos professores, pela administração do *Campus* e pela Administração Superior da UERN como necessário não só ao atendimento às demandas locais, mas também às demandas globais, conforme explicitado no PPC do Curso de Letras, do *Campus* de Assú:

Dentre as exigências solicitadas pelo advento da globalização e, mais especificamente, pela criação do Mercosul, que visa ao estreitamento das relações entre o povo brasileiro e os outros povos da América latina, está a necessidade da oferta de uma nova habilitação no Curso de Letras: Letras Língua Espanhola e Literaturas Hispano-americanas, cuja importância, dentro da realidade econômica, é imprescindível para o desenvolvimento e acompanhamento das mudanças sociais que estão ocorrendo no mundo contemporâneo (PPC/DL/CAWSL, 2008, p. 20).

Some-se a isso o fato de a região do Vale do Açu e cidades circunvizinhas, cerca de vinte e quatro municípios, terem encontrado CAWSL um locus importante de formação, por vezes a única opção de ensino superior pública, democrática e de qualidade. Todavia, até a chegada do Curso de Letras – Língua Espanhola – segunda licenciatura, não havia nessa Região, curso para preparar o professor para lecionar nessa área.

Os professores que atuavam na área de Língua Espanhola eram, em sua maioria, formados em Letras com habilitação em Língua Portuguesa ou Língua Inglesa e que aprenderam fundamentos da Língua Espanhola em cursos livres.

Dito isso, destacamos a relevância do Curso de Letras – Língua Espanhola – segunda licenciatura, ofertado via PARFOR, para esse contexto, vindo ao encontro das necessidades formativas dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dessa língua na Educação Básica, visto que, a Universidade, por meio das atividades do ensino, da pesquisa e da extensão configura-se como local dinâmico de saberes, espaço de diálogo, de busca permanente de sintonia com o tempo, atenta às mudanças e às renovações, como também impulsionada pelas necessidades educacionais da realidade circundante, compromissada com os projetos que buscam a melhoria da educação.

Os principais desafios enfrentados na consolidação do curso

Nosso primeiro desafio foi coordenar a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso. Para tanto, reunimos uma equipe de professores, dentre os quais destacamos professores doutores com conhecimentos consolidados na área. Juntos, procuramos construir um Projeto, tomando como referência o Projeto Pedagógico criado por uma equipe da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), para essa mesma área e programa. Também nos baseamos no PPC de primeira licenciatura em Língua Espanhola, do Campus Central (UERN/Mossoró), além de documentos que regulam o PARFOR e a Educação Nacional.

Nessa construção, tecemos um diálogo efetivo com outro grupo de professores da UERN, do Campus de Pau dos Ferros que, na ocasião, vivenciavam processo de tessitura do projeto para o mesmo Curso. O obje-

tivo era delinear um projeto do Curso de segunda licenciatura de Língua Espanhola, com estrutura curricular semelhante, voltado para a formação de profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens nos contextos verbal e não-verbal, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (PPC/LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA, 2013).

Especificamente, o Curso de Letras – Língua Espanhola – 2ª Licenciatura almejava (2013, p. 26-27):

*Habilitar, em nível de graduação/licenciatura, professores de Língua Espanhola que atuam na educação básica pública, sem formação adequada aos parâmetros preconizados pela LDB.

*Assegurar a esses profissionais condições necessárias para a interrelação teoria e prática, por meio das disciplinas e dos demais componentes curriculares.

*Possibilitar ao graduando do Curso de Letras a construção e a ampliação do conhecimento, por meio da iniciação científica, na perspectiva dos estudos da linguagem.

*Oportunizar ao graduando a inserção efetiva em atividades de extensão, ampliando os laços entre a UERN e a região em que se está localizada.

Implementar a relação teoria e prática, desde o início do Curso, a fim de oportunizar aos alunos/professores a participação efetiva em situações concretas de

ensino, pesquisa e extensão, garantindo, desse modo, formação profissional adequada às mudanças do mercado de trabalho e do mundo contemporâneo.

Nessa linha, o perfil do formando vislumbrado pelo Curso se configura na capacidade de utilizar os recursos da língua, tendo em vista seu uso social nas diversas esferas da atividade humana, articulando teoria e prática, de modo a possibilitar ao formando a:

*Capacidade de dominar, interagir e organizar os recursos da linguagem verbal e não verbal em diversas situações de uso da língua.

*Capacidade de realizar análise linguística e literária, considerando as diversidades existentes, bem como os vários níveis e registros de linguagem.

*Domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, lexical, semântico, estilístico e pragmático da língua.

*Domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento da diversidade linguística, bem como dos vários níveis e registros de linguagem.

*Capacidade de descrever e analisar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento da língua.

*Capacidade de compreender e de conduzir investigações de linguagem, incluindo problemas de ensino-aprendizagem de línguas à luz de diferentes

abordagens teórico-metodológicas.

*Capacidade de analisar as diferentes abordagens que fundamentam as investigações relativas aos estudos literários.

*Domínio de um repertório representativo da literatura em língua portuguesa e/ou em línguas estrangeiras, conforme sua habilitação.

*Domínio da terminologia usada nos estudos da linguagem com a qual se pode discutir e estudar a fundamentação do conhecimento.

*Capacidade de dialogar, na condição de professor-pesquisador, com as diferentes abordagens teórico-metodológicas, com vistas à compreensão do objeto de estudo.

*Capacidade de desempenhar o papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e estéticos.

*Atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento relativo aos estudos da linguagem, contemplando as diferentes práticas sócio-discursivas. (PPC/LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA, 2013, p. 27-28).

Com observância a esses princípios gerais que delineiam o perfil do profissional do Curso, as múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua for-

mação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela, vislumbra a formação de profissionais que demandem o domínio da língua em estudo e de suas culturas para atuar como professores, entre outras atividades. Assim sendo, almeja contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

*Domínio do uso da Língua Espanhola, nas suas manifestações orais e escritas, em termos de compreensão e produção de discursos.

*Reflexão sobre a linguagem como atividade sócio-histórico cognitiva.

*Visão crítica das perspectivas teórico-metodológicas adotadas nas investigações dos estudos da linguagem, bem como da produção dos diversos gêneros discursivos.

*Compreensão das funções sociais da língua enquanto sistema e enquanto práticas discursivas. Conhecimento das novas tecnologias e desenvolvimento de práticas de leitura, compreensão e produção de hipertextos e de gêneros digitais.

*Domínio de teorias/abordagens relativas à formação docente.

*Domínio de abordagens linguísticas e pedagógicas com vistas à construção de conhecimentos para atuar no ensino-aprendizagem da Educação Básica.

*Envolvimento nas atividades de pesquisa e extensão. (PPC/LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA, 2013, p. 28-29).

A concepção geral do Curso se associa aos princípios formativos das proposições básicas que fundamentam a formação do profissional licenciado em Língua Espanhola, as quais se configuram como alicerces e parâmetros para orientar e inspirar a organização do Curso, bem como seus processos de implementação e acompanhamento. Com essa compreensão, prima pelos princípios: (i) da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão; (ii) da articulação teoria-prática; (iii) da contextualização; (iv) da interdisciplinaridade; (v) da democratização e da flexibilização.

Esses princípios formativos, eixos norteadores, objetivos e perfil profissional almejados mantêm estreita relação com os fundamentos legais dos Cursos de Licenciatura, tanto os de abrangência nacional, estadual, institucional (que regulam os cursos de graduação da UERN e, mais particularmente, o de Letras) e local (que regula o Curso de Letras do CAWSL).

É importante destacar que, no processo de construção e reconhecimento do Curso, fomos assistidos pelo colegiado do Curso de Letras do CAWSL, pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação da UERN e pela Coordenadora Geral do PARFOR na Instituição.

O segundo desafio foi selecionar professores para as disciplinas, com o perfil que atendesse a proposta do Curso. Em seguida, cuidar para que as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão que eles desenvolvessem, fossem devidamente registradas. Além dos registros formais (como diários e relatórios), por vezes,

muitas das atividades efetivadas foram fotografadas ou filmadas.

O terceiro desafio foi enfrentado junto aos alunos, principalmente com as dificuldades que eles traziam, notadamente a de conciliar o trabalho com os estudos ou a de transportes.

Consideramos relevante informar que, apesar de nossos esforços, esses problemas motivaram a desistência de quatro alunos. Outros oito alunos abandonaram o Curso por motivo de saúde (dois alunos), família (três alunos) e mudança de cidade onde morava (dois alunos), perfazendo um total de doze alunos, fato que concebemos como lamentável, carecendo de reflexões e ações (políticas, culturais e sociais) que possibilitem ao professor a condição de estudar.

Não se pode admitir que um profissional da educação não possa estudar, principalmente aquele que mais carece (como é o caso desses alunos). O que pensar da prática de um professor que não pode estudar? Sobre isso, Freire (1997, p. 103) defende: “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Concordando com o explicitado pelo autor, ainda indagamos: O que pensar de um sistema educativo que impossibilita o professor de estudar? O que pensar de um município, estado e país que não favorece as condições necessárias para que o professor estude? Pensemos criticamente a respeito disso!

E, com esse pensamento crítico consolidado em nossas mentes (profissionais da educação, autoridades governamentais, políticas, jurídicas etc.), haveremos de agir para solucionar esse problema e, assim, evitar tantos outros que, atualmente, vivenciamos.

Destacando algumas atividades vivenciadas durante o curso

As atividades vivenciadas durante o processo formativo dos professores alunos, efetivadas durante dois anos, como determinam as diretrizes legais para cursos de segunda licenciatura, buscaram estreitar a relação entre a teoria e a prática, por meio da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, já que um dos objetivos principais dessas atividades foi possibilitar aos discentes a construção de saberes que os fizessem romper com práticas espontâneas. Como afirma Freire (1997, p. 43), “o saber que a prática docente espontânea produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 1997, p. 43).

Quando no fazer pedagógico há a predominância do espontaneísmo, a dimensão ética, que deve caracterizar tudo aquilo que se pode denominar como educação, é comprometida, visto que não se pode conceber como ético o ensino conduzido pelo senso comum, pelo achismo, que tem caracterizado as práticas de professores que carecem de saberes teóricos que favoreçam a reflexão crítica (CABRAL, 2005).

O professor “[...] imerso na sua prática muitas vezes não percebe a necessidade de romper com essa relação imediata entre pensamento e ação, o que leva a uma rejeição da reflexão filosófica e das teorias educacionais mais elaboradas” (MAZZEU, 1998, p.64). Some-se a isso o fato de que “[...] o professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada” (LIB NEO, 2001, p. 77).

Ainda nessa direção, Saviani (1986, p. 62) pondera: “aquilo de que realmente estamos necessitando são educadores com sólida fundamentação teórica”. Contudo, essa fundamentação deve ser construída de forma crítica e na estreita articulação com a prática, para que os professores compreendam que não basta conhecer teorias, ou que é possível aplicá-las mecanicamente, porque a teoria pode passar a caracterizar-se como algo distante da prática, dada a heterogeneidade que caracteriza a realidade escolar.

É imperativo que o docente reflita criticamente sobre a sua prática à luz das teorias, para que não caia nas armadilhas que o conduzem a uma prática alienada e alienante. O seu fazer pedagógico não é um fazer neutro. Conscientes ou não, os professores se posicionam a favor ou contra determinadas teorias, porque sua prática não se limita à transmissão e à apreensão de conhecimentos, mas contém relações com a sociedade em sua totalidade. Assim, o professor é, também, um construtor da história, e sua prática não pode ser fundamentada na equivocada ideia de neutralidade. Nela está implícita ou explícita uma opção político-pedagógica, bem como a forma de conceber o educando, seu desenvolvimento-aprendizagem, dentre outras posições teóricas e a estas subjazem toda uma ideologia (CABRAL, 2015).

Acerca disso, Luckesi (1983, p. 25-26) assevera que

[...] o educador não poderá exercer as suas atividades isento de explícitas opções teóricas: uma opção filosófico-política pela opressão ou pela libertação; uma opção por uma teoria do conhecimento norteadora da prática educacional, pela repetição ou pela criação

de modos de compreender o mundo; uma opção, coerente com as anteriores, pelos fundamentos específicos de sua prática; e, finalmente, uma opção explícita na escolha dos meios de processar a práxis educativa, que, não poderá estar em desacordo com as opções anteriores. Tendo efetivado uma opção explícita do ponto de vista filosófico, as outras opções decorrem dela lógica e obrigatoriamente.

Portanto, a relação teoria-prática necessita ser concebida e materializada conscientemente. Somente assim, “[...] o trabalho docente torna-se, dessa forma, ato processual, por meio do qual a relação dialética entre a teoria e a prática converte-se na marca predominante do processo educacional” (VEIGA, 1996, p.41).

Posto isso, passaremos, agora, a explicitar algumas das atividades realizadas, que primaram pelos princípios aqui defendidos.

Aula inaugural

OBJETIVOS: Discutir acerca da importância da formação docente; Promover a socialização e apresentação do Curso, professores, coordenadora local, coordenadora geral e secretários para os alunos;

ATIVIDADE PRINCIPAL: Conferência “A importância do Curso de Letras – Língua Espanhola – 2ª licenciatura”, ministrada por professora doutora na área de educação.

Seminário “Enseñanza del español y nuevastecnologías”

Ministrante: Professor mestre em Linguagem

OBJETIVO: Instrumentalizar os alunos do Curso de Letras - Língua Espanhola – 2ª licenciatura, para fazer uso das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem de Língua Espanhola.

I Encontro Interdisciplinar: identidade e ensino

OBJETIVO: Discutir acerca da identidade do professor em uma perspectiva interdisciplinar, refletindo acerca da subjetividade que perpassa o processo de ensinar.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS: Seminário: **Subjetividade e Ensino** – Professores doutores na área de Linguagem e de Educação; Conferência: **Identidade Regional e Literatura** – Professores doutora em linguagem; Conferência: **Identidade e questões étnico-raciais** – Professora doutora em linguagem.

DIA DE LA HISPANIDAD: Muchos países, vários pueblos... Unidos por una miesmalengua

OBJETIVOS: Socializar os trabalhos de pesquisa desenvolvidos nas disciplinas História e Cultura da Língua Espanhola e Língua Espanhola IV, ministradas por professora Especialista na área e coordenadora do evento; Possibilitar aos visitantes (especialmente alunos de outras turmas do PARFOR e alunos e professores das escolas públicas de Assú e cidades circunvizinhas) o contato a Cultura Espanhola de diferentes países.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS: Palestra: **La Enseñanza de La Lengua Española:** desafios y Perspectivas, ministrada por professor doutor nesta área.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Exposição dialogada e dramatizada com cartazes, objetos, alimentos e danças de países de Cultura Espanhola

OFICINA DE LUDICIDADE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

Responsável: Professor Especialista na área de linguagem

OBJETIVO: Relacionar teoria e prática na produção e materiais didáticos e criação de estratégias para trabalhar com a Língua Espanhola na Educação Básica.

Curso preparatório para o ENEM

RESPONSÁVEIS: Professores doutores na área de linguagem.

OBJETIVOS: Possibilitar aos alunos do PARFOR Letras – Língua Espanhola – 2ª licenciatura vivenciar práticas de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, fundamentadas teoricamente nos estudos vivenciados no processo formativo; Contribuir com a preparação dos alunos das escolas públicas de Assú, Angicos, Campo Grande e Upanema, para o processo seletivo do ENEM, no que se refere à prova de Língua Espanhola.

Estágios Curriculares Obrigatórios

OBJETIVOS:

*Possibilitar a efetivação da relação teoria-prática na formação docente, inclusive por meio da pesquisa-ação; Propiciar ao licenciando interação com profissionais em exercício, visando não só a atividade de regência, como também aspectos intrínsecos ao cotidiano escolar e em contextos educacionais específicos;

*Propiciar aos futuros professores e aos que já exercem o magistério conhecimento das relações e contextos implícitos à prática docente;

*Viabilizar e dinamizar o intercâmbio entre a Universidade e a rede de educação básica;

*Possibilitar ao aluno inserir-se na complexa e concreta multiplicidade de situações de atuação vivenciadas na escola básica e em outros contextos educacionais em que possa identificar problemas pedagógicos e propor, mediante reflexão teórica, alternativas para a superação/enfrentamento destes;

*Contribuir para a construção do conhecimento por meio de uma relação dialética com a realidade na qual se insere o trabalho docente, favorecendo ao desenvolvimento de competências profissionais essenciais ao ofício de professor.

Eixos metodológicos norteadores do estágio

*Articulação teoria-prática;

*Investigação/diagnóstico de problemas/estudo de problemas/elaboração de estratégias/intervenção/resolução de problemas;

*Reflexão sobre a atividade profissional.

O trabalho de conclusão de curso

O Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Letras do CAWSL consistiu em um trabalho individual do(a) aluno(a), sob a orientação de um professor do quadro docente, com titulação mínima de especialista.

A pesquisa foi orientada para a investigação de natureza teórico-empírica, inserindo-se nas áreas temáticas: (a) dos estudos linguísticos e literários; (b) de ensino-aprendizagem de línguas e literaturas; (c) da formação de professores de línguas e literaturas, conforme preconizam o PPC do Curso.

O trabalho final foi constituído de artigo científico, defendido pelo(a) formando(a) para uma banca examinadora composta por três professores, e envolveu temáticas relevantes à área de atuação dos graduandos,

conforme expresso no Quadro 1 que segue:

Quadro 1 – TCC defendidos

TÍTULO DO ARTIGO
IDENTIDADE PROFISSIONAL: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA
A IMPORTANCIA DO ENSINO DE ESPANHOL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS
O USO DE TEXTOS LITERÁRIOS EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: PARA UMA MELHOR APRENDIZAGEM DO IDIOMA
PRÁTICAS DE LEITURA EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO DOCENTE EM ESCOLAS ESTADUAIS DA 6ª DIBED/ RN
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) EM UMA LICENCIATURA DE ESPANHOL
O USO DAS MÍDIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO TEÓRICO
INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
A LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO: O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS
O ENSINO DA LEITURA EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: REFLEXÕES TEÓRICAS
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA: POSIÇÕES DISCURSIVAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS COMO ELEMENTO FACILITADOR DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA MUNICIPAL WAGNER LOPES DE MEDEIROS: UM ESTUDO SE SUA APLICAÇÃO PRÁTICA
GENÉRIOS TEXTUAIS E LIVRO DIDÁTICO: ELEMENTOS NECESSÁRIOS AO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA
ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM AULAS DE ESPANHOL NA ESCOLA ESTADUAL DESEMBARGADOR FELIPE GUERRA, NO MUNICÍPIO DE TRILINDO POTIGUAR/ RN
ESTRATÉGIAS DE LEITURAS EM AULAS DE ESPANHOL: DISCURSO DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO
PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA PÚBLICA: DIAGNÓSTICO, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
EDU NORTEADOR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESPANHOL
PRÁTICA DE LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA: DA CONCEPÇÃO DE LEITURA A FORMAÇÃO DO LEITOR
O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE UPAREMA: ANÁLISE E REFLEXÃO
EL ENFOQUE MEDIANTE TAREAS: RELATO DE EXPERIENCIA EN UNA ESCUELA ESTATAL DEL MUNICIPIO DE MOSSORO

Fonte: elaboração própria

Conclusão

Apesar dos problemas externos à Universidade que culminaram com a desistência de doze alunos matriculados no Curso de Letras – Língua Espanhola – 2ª Licenciatura, consideramos que o que foi vivenciado no desenvolvimento do Curso possibilitou aos alunos, concluintes ou desistentes a construção de significativos saberes, necessários ao exercício da docência, ao trabalho com a Língua Espanhola.

Para os dezenove alunos que superaram os problemas e puderam concluir o Curso, o PARFOR possi-

bilitou a oportunidade singular de, além da outorga de um diploma que oficializa o seu fazer docente, favorecer, sobretudo, o processo formativo que articulou atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, com relações fecundas entre a teoria e a prática, entre o pensar e o agir, qualificando-os para o exercício do aprender e do ensinar a Língua Espanhola de forma produtiva.

Para nós, que coordenamos o Curso, foi uma experiência ímpar. Aprendemos muito no processo.

Referências

CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. **A formação do professor alfabetizador, a relação teoria-prática e a linguística aplicada:** sugestões para mediação didática. 2005. 232 f. Dissertação de Mestrado. UFRN, 2005.

CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. **Atividades desenvolvidas no Curso Letras - Língua Espanhola/PARFOR.** 2013-2016. 31 fotografias, color (RGB), 2322 pixels X 4128 pixels. Arquivo pessoal.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LIB NEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1983.

MAZZEU, Francisco Jose Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**, [s.l.], ano 19, n. 44, p.5972, abr. 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão. Projeto Pedagógico Curricular de Letras - Língua Espanhola. 2ª Licenciatura. Assú: Departamento de Letras, 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão. **Projeto Pedagógico Curricular de Letras - Língua Portuguesa**. Assú: Departamento de Letras, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

A identidade ética profissional do coordenador pedagógico do PARFOR

*Sheyla Maria Fontenele Macedo
Iandra Fernandes Pereira Caldas*

Introdução

O texto em questão apresenta uma discussão que consideramos pertinente sobre a formação identitária de um profissional especialista da educação, o coordenador pedagógico, nomeadamente, aquele que trabalha diretamente no Parfor.

A compreensão de que o coordenador pedagógico do Parfor exerce um papel fundamental para o pleno funcionamento dos cursos de formação de professores, remete-nos à reflexão sobre quais as dimensões que estão relacionadas à construção de sua identidade profissional.

O texto denota que a identidade profissional é uma instância que se fundamenta no compromisso da ação profissional consciente, em direção à consecução de um macroprojeto de envergadura social. Compreendemos que o coordenador pedagógico do Parfor é um dos agentes que corroboram para a culminância da po-

lítica nacional de formação de professores, e cujo desafio se encontra na forma como exercerá sua função mediadora. É claro que esses profissionais, ao trabalharem diretamente com alunos-professores, e que atuam propriamente no ensino, teriam de possuir um preparo didático-pedagógico de cunho humanizado para melhor atender a esse público. Nesse sentido, a ética profissional humanista desponta como uma perspectiva reflexiva e sensível desse profissional especialista, cujo trabalho se insere num contexto da *práxis*, de um fazer educativo assente na *ética do cuidar* (GILLIGAN, 1997).

A pesquisa é de natureza qualitativa, assente na investigação bibliográfica, e tem a intenção de conhecer alguns dos elementos constituintes da esfera identitária ética profissional necessárias ao coordenador pedagógico do Parfor. Para realização de tal objetivo, o texto foi organizado em três subtítulos e referenciais teóricos, a saber: (a) breve panorama do programa Parfor; (b) a identidade profissional do coordenador pedagógico do Parfor, com base nas discussões de Brzezinski (2002), Ciampa (2004), Tardif (2008) e Saviani (1996); (c) a identidade ética profissional do coordenador pedagógico do Parfor, por meio das discussões de Bolívar (2003), Macedo (2018), Macedo e Caetano (2017).

O texto revela que é a ética uma dimensão necessária à formação, e que do ponto de vista profissional instrumentaliza o coordenador pedagógico para melhor exercer sua prática, já que esse estará atuando de acordo com a essência de sua atividade, a humanização do processo ensino-aprendizagem.

Breve panorama do programa PARFOR

O Plano Nacional de Formação de Professores, ou Parfor, foi motivado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no 9.394/96, que regulamentou que a formação docente no Brasil teria de se concretizar em *nível superior*. Resultou do Decreto nº. 6.755, de janeiro de 2009, que instaurou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e que foi regulamentado pela Portaria no 9 de 30 de junho de 2009. São objetivos principais do Programa:

- Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB;
- Promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede.
- Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da

educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores;

- Estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas. (BRASIL, 2010).

Muitas discussões se geraram em torno da criação e manutenção dessa política educacional, cujos cursos são oferecidos na modalidade semipresencial para docentes comprovados da rede pública (estadual e municipal) como primeira ou segunda licenciatura, em áreas diferentes de sua formação inicial. O programa já apresenta resultados considerados, conforme dados que seguem:

De maio de 2009, quando foi criado, a dezembro de 2012, o Parfor colocou em salas de aula 54,8 mil professores em turmas especiais, segundo balanço publicado pela Capes. No período, foram implantadas 1.920 turmas em 397 municípios. Professores das regiões Norte e Nordeste foram os que mais procuraram formação. Até 2012, o Parfor atendeu 28.073 educadores da região Norte e 20.781 do Nordeste. Na sequência, aparecem as regiões Sul (3.422 professores), Sudeste (1.847) e Centro-Oeste (753). (BRASIL, 2018).

Constatamos que o Parfor, como política pública instaurada para empreender a melhoria da qualidade

de ensino, é uma iniciativa relevante, no sentido de que realiza o resgate histórico desses profissionais da educação que, por décadas, ficaram à margem da formação superior, já que os profissionais da Pedagogia eram formados em nível médio. Reconhecemos esse bem, quer seja para os profissionais que o recebem diretamente, ou para os alunos-professores, beneficiários indiretos.

A discussão sobre a imprescindibilidade da formação docente vem de longa data:

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (SAVIANI, 2009, p. 143).

É fato que a formação têm sido uma discussão que avança há décadas, em que o Parfor, para além das críticas que se possam tecer ao programa, assume uma postura *includente*. E o certo é que, para que esse atinja seus objetivos e metas, profissionais especialistas da área de educação, além dos professores, são personagens necessários, e dentre eles, a figura do *coordenador*.

No Parfor são quatro as categorias tipológi-

cas do coordenador, de acordo com o manual operativo (BRASIL, 2014): (a) geral; (b) adjunto; (c) curso; (d) local. Cada um desses possui atribuições, ações e âmbitos locais diferenciados. Dessa forma, e de maneira sumária, o *Coordenador Geral* possui funções que o qualificam como o elo de ligação à Capes, já que participa de reuniões ou seminários organizados por essa instituição, mantém a Plataforma Freire atualizada (onde os dados docentes e discentes são cadastrados), realiza relatórios gerais, ou seja, zela para que o sistema de gestão, inclusive de bolsas, se encontre em pleno funcionamento. Diríamos que é o coordenador *administrador* do programa. O *Coordenador Adjunto*, quando existe, tem a função de assessorar o geral. Já o *Coordenador de Curso* é aquele que responde por um curso e que busca coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas e pedagógicas das turmas desse curso como um todo, ficando ao Coordenador Local, auxiliar os Coordenadores de Curso e o Geral no desenvolvimento de suas atividades, acompanhando pedagogicamente as turmas do Parfor no município para o qual for indicado (BRASIL, 2014).

Identificamos que são os coordenadores de *Curso* e *Local do Parfor* que desempenham as tarefas de natureza pedagógica propriamente ditas. Em outras palavras, são esses o que se encontram na *linha de frente* com os alunos-professores no atendimento direto de suas necessidades, que fazem parte do dia a dia desses, e logo, precisariam desenvolver uma atitude mediadora, de caráter dialógico, características inerentes à ética profissional – razão pela qual, buscamos neste trabalho levantar alguns subsídios teóricos sobre os fundamentos éticos que consolidam a identidade profissional, e que esses coordenadores requerem desenvolver para assumir

as funções inerentes ao Parfor. Identidade profissional essa que passaria a ser “[...] entendida como o próprio processo de identificação” (CIAMPA, 2004, p.65) com a nobre função que exercem.

A identidade profissional do coordenador pedagógico do PARFOR

O conceito de *identidade* faz fronteira com diferentes domínios (psicologia, sociologia, filosofia, ética, deontologia, etc.), e mantém tessituras de naturezas multifacetadas. Razão pela qual sua definição se torna de certa forma *labiríntica*. Para estabelecer os marcos teóricos desse trabalho, partimos da seguinte noção de identidade: “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infindável transformação” (CIAMPA, 2004, p.74). Tomando a afirmativa como base, discorreremos alguns pontos relevantes que envolvem essa trama conceitual.

A identidade na esfera das profissões constitui-se um processo contínuo decorrente de inúmeras variáveis, dentre elas, a forma como o profissional interpreta o seu ofício, ou seja, no significado pessoal e social que atribui à profissão e que se define no equilíbrio entre as características pessoais e sociais estabelecidas com as pessoas da instituição educativa. Dessa forma, assumimos a premissa da identidade profissional a partir de uma perspectiva humanista.

Com isso queremos dizer que “[b]uscar uma identidade, a própria identidade, é tarefa pessoal de cada ser humano. Isto supõe, em parte, descobrir na sua constituição, na sua história o que lhe é peculiar dentro de

uma estrutura social e política determinada que, em geral, condiciona mais que constrói” (NONATO; SILVA, 2002, p.53).

Sob essa ótica, a identidade profissional seria um processo de autoconstrução da relação indissociada entre a pessoa e o profissional, em que a pessoa teria de levar em conta o que a identifica e a caracteriza profissionalmente. No caso do coordenador pedagógico, e partindo-se do princípio de que este é um pedagogo, porém reconhecemos que nem sempre, mas no que tange a essa formação inicial específica, podemos conciliar que:

A caracterização de pedagogo-especialista é necessária para distingui-lo do profissional docente. Importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola). Caberia, também, entender que todo trabalho docente é pedagógico, mas que nem todo trabalho pedagógico é docente (LIB NEO, 2001, p.12).

As palavras de Libâneo (2001) apesar de dirigidas ao pedagogo especialista, aplicam-se à conjuntura do coordenador *parforiano*. Compreendemos que o coordenador pedagógico é o especialista que se singulariza por manter uma dualidade em seu fazer educativo, por um lado será o expert da área, por outro, assumirá a função docente, em muitas instâncias de sua relação com os alunos do Parfor e junto ao próprio professorado. E para culminar esse labor, terá de integrar os diferentes saberes para realizar a sua prática “[...] formado pelo amál-

gama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, p. 36, 2008).

É também importante situar que a identidade do coordenador pedagógico está vinculada ao papel que desempenha:

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações O coordenador pedagógico e sua identidade profissional internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano - interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. (ORSOLON, 2006, p. 20).

Ainda sob a perspectiva apresentada, Brzezinski (2002) considera que um profissional é capaz de produzir conhecimento sobre o seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade da aprendizagem, bem como de atuar no processo cognitivo e constitutivo da cidadania do aprendente, pela relação com o saber desenvolvido no decurso de sua formação, que vai se articular como um constructo de sua identidade *socioprofissional*. Ou seja, a identidade profissional se exercita e consolida nos processos formativos.

A formação do coordenador pedagógico é uma atividade reflexiva e complexa que exige uma preparação cuidadosa e singulares condições para o seu exercício, mediante as exigências de sua profissão e as múlti-

plas possibilidades do campo de atuação. Tardif (2008) faz três considerações teóricas sobre as concepções e as práticas vigentes em relação à formação de professores, cujas reflexões poderemos aproximar ao exercício laboral do coordenador pedagógico.

Primeiro, reconhece que numa formação são sujeitos do conhecimento aqueles que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e podem, de fato e de direito, contribuir para a formação de terceiros.

Segundo, a formação ainda é dominada por conteúdos e lógicas disciplinares que foram concebidos, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino e a realidade do trabalho educacional. Nesse sentido, afirmaríamos que o trabalho do coordenador pedagógico exige conhecimentos específicos de sua profissão, por conseguinte, é imprescindível que esses conhecimentos sejam considerados no seu processo formativo.

Terceiro, a formação ainda é conhecida sob um modelo *aplicacionista*, em que o aluno absorve os conhecimentos disciplinares de forma fragmentada, especializada e declarativa, realizando o estágio para aplicá-los. Quando se inserem na realidade, aprendem o seu trabalho na prática, constatando que os conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana. No entanto, não é preciso esvaziar as disciplinas dos programas de formação, mas abrir espaço para uma formação profissional que reconheça os formandos como sujeitos do conhecimento: “Formação geral e formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática” (TARDIF, 2008, p. 289).

Concebemos ainda que a identidade profissional se constrói no *que fazer* laboral, que no caso do coordenador pedagógico do Parfor inclui uma série de

atividades que demandam competências em áreas diversificadas do conhecimento, já que este se envolve ao mesmo tempo com questões de natureza administrativa, burocrática, o atendimento de alunos, aos interesses educativos da comunidade, dentre outras tarefas. O que nos remete à conclusão de que o coordenador pedagógico é um gestor de processos, no uso das funções formadora, articuladora e transformadora:

O coordenador pedagógico tem uma função formadora, uma articuladora e uma transformadora; como formador cabe-lhe oferecer orientações pedagógicas pela via de seus conhecimentos e pela procura de interlocutores qualificados para seus professores, dentro ou fora da escola, articulando os participantes da equipe escolar, cuidando tanto das relações interpessoais como das relações com o conhecimento (ALMEIDA, 2010, p. 44).

Assim, consideramos que o campo da prática desse profissional assemelha-se a um *caleidoscópio* em movimento, não se limitando a uma função específica, já que seu trabalho se situa num espaço complexo e dinâmico, razão pela qual, e talvez, várias têm sido as designações na associação de seu papel, ora é visto como o supervisor, em momentos como orientador, como professor coordenador e finalmente, coordenador pedagógico.

As reflexões trazidas até aqui demandam o repensar sobre a formação deste profissional, pois conforme já percebemos, a formação é uma das rotas relevantes na construção da identidade profissional do coordenador

pedagógico. Esta revelará o repertório de saberes vitais de sua práxis e nesse sentido, destacamos nesse trabalho a dimensão ética como uma das estruturas fundantes da identidade profissional e que:

Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc. Trata-se de competências que se prendem à identidade e conforma a personalidade do educador (SAVIANI, 1996, p. 148).

Finalmente, as universidades têm adotado diferentes modelos formativos. Entretanto, e de acordo com Macedo (2018), a ética profissional tem-se configurado como o *patinho feio* no cerne dessas formações, deixada por vezes a um segundo plano. Assim sendo, e nessa direção, entendemos que a ética é um saber necessário para que este profissional desenvolva um trabalho pedagógico de cunho humanístico, isso porque a ética é um saber de natureza reflexiva e sensível, e que se constitui na estrutura do caráter humano, logo, influenciará de forma imperativa nas ações de todo o profissional. E como dizia Paulo Freire “Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela” (FREIRE, 2011. p. 34).

A identidade ética profissional do coordenador pedagógico do PARFOR

Conforme já exposto neste trabalho, partimos do enfoque de que a construção identitária pessoal in-

fluência na do profissional, e vice-versa. Também admitimos que outras estruturas se mesclam a essas, tais como aquelas que se edificam a partir das diferentes relações e papéis que assumimos na sociedade, ou como afirma Ciampa (2004, p. 59): “[...] a identidade do outro reflete na minha e a minha na dele [...]”. Percebemos que o tema identidade se insere, portanto, num cenário de grande subjetividade, e quando se agrega a esse as discussões na esfera da ética, o panorama se amplia e ganha novos contornos. Por essa razão, é que situamos sobre qual perspectiva ética estamos a nos apoiar.

A visão de Guareschi (2008) sobre a ética nos remete à reflexão de que essa se encontra assente nas relações humanas. Seriam arcabouços para que a ética se estabeleça:

Quando falamos de ética, falamos de ética de relações, pois é somente às relações (conosco, com os outros seres humanos, com a natureza) que se pode aplicar o adjetivo ético; um ser humano é ético por que as relações que ele estabelece são éticas. Não existe, é incompreensível o puro indivíduo, isolado e separado de tudo. Nós nos fazemos e nos constituímos através de relações, e a essas relações se atribui especificamente o adjetivo ético. Alguém é ético ou antiético se age bem ou mal em relação a algo ou a alguém (p. 7).

Já Cruz (2008) nos revela que a ética é:

[...] uma reflexão sobre as várias morais que são os referenciais para as atitudes, ideias e valores inerentes a todos

os povos enquanto demonstradores dos padrões estáveis e de mudança. A ética colhe-os em dados e, nesta coleta, faz a decantação para que se possa separar, juntar, arquivar a várias correntes, estabelecendo os pontos em comum (p. 22).

Ou seja, descortina a ética como uma atitude reflexiva sobre a própria moral, ou morais, com base no desenvolvimento de ideias e valores, ou seja, nas esferas cognitiva e axiológica propriamente ditas. Para a autora, ética e moral possuem linhas divisórias bem estabelecidas:

Pode-se afirmar que moral é um conjunto de normas que orientam, disciplinam, normatizam os costumes e as atitudes pessoais ou em grupo, ou como poderíamos dizer, a moral trata do lícito e do ilícito comportamental. Mas esta moral ou moralidades está radicada no tempo. Ela não é supra ou a-histórica. Está inserida no caráter histórico-cultural dos povos. (CRUZ, 2008, p. 20).

A ética seria a atitude reflexiva na relação do consigo na projeção/interação com o outro (relacional). Já a moral, se encontraria assente em normas sociais orientadoras e reguladoras dos comportamentos que se desenvolvem nas sociedades.

Por último, e em tom de arremate, apoiamo-nos nas reflexões de Macedo (2018) acerca da ética numa perspectiva humanista:

[...]nesta conceituação nos afastamos do radicalismo antropocêntrico, porém, reconhecemos que para se vivenciar a ética humanista é preciso posicionar o ser humano num degrau de hierarquia, frente a si mesmo, ao outro, ao meio, às diferentes sociedades, ao planeta, ao universo. Desta forma, a ética humanista que estivemos a desenvolver esteve focada na pessoa em processo de alteridade, sem espaço para posturas narcísicas ou egoístas. Uma ética baseada na postura reflexiva consciente, e na sensibilidade ética, na práxis, capaz de determinar o melhor caminho para as tomadas de decisões que exijam uma consistência na seleção de valores. (p. 477).

Do exposto, a ética humanista seria aquela que parte da atitude *reflexiva e sensível*, com base em tomadas de decisão que põem num grau de hierarquia o humano, e que têm como norte a relação que se estabelece da pessoa para o coletivo e dessa para a pessoa. Logo, é também uma *ética ativa*, a qual assumimos conceitualmente neste trabalho.

Refletiremos a seguir sobre o entendimento acerca da ética profissional.

A respeito desse ponto, é importante inicialmente compreender que a ética num sentido *lato senso* é condição *sine qua non* para a construção identitária de qualquer profissional, mas especialmente aqueles que laboram no âmbito da educação, pois lidam diretamente com a natureza formativa do ser humano. Logo, não é possível conceber uma ética profissional sem uma dimensão ética estruturante (MACEDO, 2018).

Sobre a ética profissional propriamente dita, Bolívar (2003) ratifica que:

[...] ética profissional inclui o conjunto de princípios morais e modos de atuar éticos no campo profissional, é parte do que se pode chamar ética aplicada, já que pretende por um lado – aplicar cada área de atuação profissional os princípios da ética geral, porém paralelamente- por outro - à medida que cada atividade é distinta e específica, inclui os bens próprios, metas, valores e hábitos de cada âmbito de atuação profissional (p. 96, [tradução nossa]).

Dessa forma, o coordenador pedagógico teria de em seu fazer ético identificar as os princípios de uma ética geral, e que se assentariam na compreensão do que seja ética, na formação de valores éticos (axiologia) e nas normas éticas que distinguem as esferas laborais de todo e qualquer profissional (deontologia) (MACEDO, 2018).

Há ainda uma concepção em Macedo e Caetano (2017) que denota que seria a ética uma *macro competência* profissional. Nesse sentido:

[...] esta se incrustaria no processo educativo (ensinoaprendizagem), que ao se desprender, por exemplo, no corpo dos componentes do ensino (objetivos da educação, currículo, metodologia, recursos e avaliação), é promotora, reiteramos, de um estado de bem fazer, um bem pensar, um bem sentir em direção da obtenção do que significa o melhor na relação com o aprendiz. (MACE-

Ou seja, seria a ética profissional uma competência macro, interdisciplinar e transversal, conforme elucidam as autoras. Ainda sob esse ponto de vista, existem algumas questões que ratificam essa tese. A de que todos os processos cognitivos e sensíveis são dirimidos, costurados, transversalizados pelo pensamento ético. Por exemplo, digamos que o coordenador se encontra diante da atividade de seleção de currículos. Nesse labor, terá de realizar a reflexão ética sobre esse ou outro conteúdo programático, conforme esclarece Macedo (2018):

[...] Essa dimensão ética, crítica e humanista do currículo implicaria diretamente na maneira de como o pedagogo lidaria com a ensinagem nos diferentes espaços em que viesse a atuar. Suas concepções éticas e seus valores teriam impacto direto em sua prática, e em sua didática. (p. 204).

Logo, a transversalidade do pensamento ético estará presente na escolha do que o profissional considera a melhor metodologia frente a certa situação de aprendizagem de um aluno, no momento de realizar a avaliação, ou em outras situações pedagógicas que envolvam diferentes componentes curriculares. Sob esse aspecto, passamos a compreender que a ética profissional se encontra imbricada a um todo *pensar, sentir, fazer*.

Identificamos ainda que o aluno do Parfor apresenta certas peculiaridades que necessitam ser levadas pelo coordenador pedagógico diante de um compromisso ético a ser adotado:

Alunos que em sua maioria trabalham, estudam e se dividem entre os compromissos com a família, os estudos e o trabalho. Trabalho precarizado, por que identificamos que a maioria deles tem apenas, contratos temporários ou estão desempregados, e com essa realidade em mãos almejam prestar concurso e possivelmente, se inserir efetivamente no mercado de trabalho. Sujeitos que dia a dia tentam singrar as dificuldades cognitivas, as dificuldades de transporte e os intemperes do cotidiano para conseguir uma formação de nível superior. (SOUZA; MACEDO; CALDAS, 2017, p. 17).

Compreendemos que frente ao perfil dos alunos *parformianos* exposto, a ética profissional exigiria um *olhar cuidadoso* (GILLIGAN, 1997). O coordenador pedagógico que escuta o seu aluno preocupando-se com sua história, que auxilia o professor em suas demandas educativas, que não maquia realidades, que busca utilizar os recursos pedagógicos de forma zelosa, que se preocupa com o ambiente, que dialoga, dentre tantas e outras atitudes que venham a humanizar o seu trabalho, e que mantém essa conduta mesmo quando não é visto ou quando outrem desconhece o que fez, mantém dentro de si o compromisso ético com o papel que assumiu. Ou em outras palavras, evidencia um espírito de missão, base constitutiva do profissionalismo (MACEDO, 2018).

Pode-se compreender, por fim, que a identidade ética profissional é parte inerente ao desenvolvimento de uma profissão, e que se edifica no corpo desta. E que essa mesma identidade, não poderá se forjar as margens das condições materiais e subjetivas que envolvem todas

as pessoas dentro de um processo formativo, isso porque essa “ [...] noção de identidade é um processo de socialização simultaneamente subjetivo e objetivo, biográfico e relacional que, conjuntamente, constrói os indivíduos e define as instituições” (DELAMOTTE, 2002, p. 96). Logo, a identidade profissional e por sua vez, e nesse mesmo contexto, a ética, pressupõe uma caminhada de cunho biográfico. Ou seja, que se produz na história de vida de cada uma das pessoas. E não poderia ser diferente no caso do coordenador pedagógico, já que esse se faz presente na vida dos alunos desse programa, e cuja idiosincrasia ética interfere nos modos de ser, estar e fazer a universidade. Diríamos, por último, que a identidade ética profissional se erige a partir das histórias que se cruzam, que se contam, se encontram e recontam – isso porque as profissões estão localizadas nas tramas e nos enredos da biografia de cada um dos seres humanos que povoam este orbe.

Conclusão

O Parfor tem sido um programa cujo eixo central, conforme o mencionamos, encontra-se assente no princípio da inclusão. Nesse sentido, os profissionais da educação que estão à frente do programa e que realizam a mediação para que esse funcione, ao mesmo tempo que formam, necessitam ser formados. Sob esse ponto é que trouxemos discussões relevantes sobre a construção identitária do coordenador pedagógico do Parfor.

Identificamos que a identidade profissional se encontra entrelaçada com as dimensões pessoal e social, e que não pode ser dissociada delas. E que é a ética uma grandeza de caráter estruturante da configuração

humana, e que interpenetra todos esses campos, sendo ainda uma competência de natureza macro e transversal (MACEDO; CAETANO, 2017). Logo, a ética profissional necessitaria ser sustentada pelos fundamentos éticos compreensivos, axiológicos e deontológicos forjados pela pessoa ao longo de seu desenvolvimento humano.

Acerca da identidade ética profissional do coordenador pedagógico, notório é que o *compromisso* estabelecido com a profissão será o agente motivador para estimular a atitude ética diante de sua prática pedagógica, do trabalho diante dos diferentes componentes curriculares, quanto as formas de fazer culminar as propostas educativas, e a maneira como levará a cabo a organização institucional. Entretanto, registra Macedo (2018), a ética profissional tem sido uma lacuna nos cursos de Pedagogia, que têm descuidado dessa questão, inclusive enquanto temática transversal. Estaria a ética ausente de uma profissão cujo mote central é a formação humana? É nesse sentido que as reflexões desse trabalho nos sugerem. De que o profissional da educação precisa se munir de um bem pensar, um bem sentir, um bem fazer, cujo cerne seria o de promover que as “[...] gerações futuras sejam mais felizes que a nossa” (PECOTCHE, 2009, p.252).

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operativo**

do **PARFOR**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso em: 03.jul. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de formação do professor abrirá 710 vagas de licenciatura. Brasília**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>. Acesso em: 03.jul. de 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Brasília**, 12 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/Parfor>. Acesso em: 03.jul. de 2018.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Sílvia; CODÓ, Wanderley (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DELAMOTTE, Eric. Criação e trabalho: um mapeamento de análise identitária. In: SILVA, Maria Cecília Souza; FAITA, Daniel Faïta (Orgs.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 95-108.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Paz e Terra, São Paulo, 2011.

GILLIGAN, Carol. **Teoria psicológica e desenvolvi-**

mento da mulher. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

LIB NEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira. Um estudo de caso.** 2018. 513f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; CAETANO, Ana Paula Viana. **A ética como competência profissional na formação:** o pedagogo em foco. *Educação & Realidade*, v. 42, n.2, p. 627-648, abr., 2017.

NONATO, Antonio Ferreira; SILVA, Eleuza de Melo. Movimentos de educadores e o curso de Pedagogia: a identidade em questão. IN: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002, p.53-74.

ORSOLON, Luzia A. M. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006. PECOTCHE, Carlos Bernardo González. **Introdução ao Conhecimento Logosófico.** São Paulo: Editora Logosófica, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.143-155, abr.,2009.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. **IV Congresso estadual paulista sobre formação de educadores**. Águas de São Pedro-SP, mai. 1996. Anais.

SOUZA, José Mário de Souza; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele Macedo; CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. **Formação superior de professores em serviço: da identidade universitária a identidade profissional docente**. Mossoró-RN, jun. 2017. Anais do XIII SIC UERN - 2016/2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOBRE OS AUTORES

Francisco Canindé da Silva – Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Trabalha como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) e no Curso de Pedagogia do *Campus* Avançado de Assú/ UERN. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), trabalhando na linha de pesquisa Memória, práticas pedagógicas cotidianas, currículo e formação de professores.

Maria Auxiliadora Alves Costa – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora de disciplinas pedagógicas no Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Ensino (GEPECE).

Joaquim Gonçalves Barbosa – Doutor em Educação pela PUC São Paulo e pesquisador do campo da gestão escolar e da formação – UFSCar/UMESP. Campo de atuação centraliza-se na pesquisa educacional de uma perspectiva clínica e multirreferencial.

Maria da Conceição Farias Gurgel Dutra – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Professora da área de Fundamentos da Educação, Curso de Pedagogia do *Campus* Avançado.

do de Assú, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É membro do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) desenvolvendo pesquisas na área de História da Educação e em direitos humanos.

Maria da Paz Cavalcante – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Professora do Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/CAMEAM/UERN). Desenvolve pesquisas a partir das seguintes temáticas: atividade docente, teoria da atividade, consciência histórica e o processo de ensino e de aprendizagem histórica.

Débora Maria do Nascimento – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Desenvolve pesquisas em torno dos seguintes temas: saberes e formação docente, prática pedagógica, currículo e ensino-aprendizagem.

Francisca Edilma Braga Soares Aureliano – Doutora em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Professora do Departamento de Educação do *Campus* Avançado de Patu – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É Líder do Grupo de Pesquisa Formação, Currículo e Ensino (FORMACE).

Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo – Doutora em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Professora da Universidade Federal do

Rio Grande do Norte no Centro de Ensino Superior do Seridó. É pesquisadora na área de formação inicial e continuada de professores, com ênfase na educação infantil.

Iure Coutre Gurgel – Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Professor do Departamento de Educação do Campus Avançado de Patu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Claudia Maria Felício Ferreira Tomé – Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professora e diretora do *Campus Avançado de Patu (CAP)*, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É membro do grupo de pesquisa Formação, Currículo e Ensino (FORMACE-UERN). Desenvolve seus estudos e pesquisa com ênfase no currículo, formação do professor e diferença.

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Professora no Departamento de Educação do *Campus Avançado Profa. Elisa de A. Maia*. Desenvolve estudos na área de contação de histórias, subjetividade e criatividade.

Francicleide Cesário de Oliveira – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Professora no Departamento

de Educação do Campus Avançado Profa. Elisa de A. Maia. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo ensino-aprendizagem/GEE-PE/UERN.

Iandra Fernandes Pereira Caldas – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Professora no Departamento de Educação do Campus Avançado Profa. Elisa de A. Maia/UERN. Pesquisa os seguintes temas: Formação do professor; Identidade socio-profissional docente; Didática; Pedagogia Hospitalar.

Leodécio Martins Varela – Mestre em Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do Curso de Letras – Língua Estrangeira no *Campus* Avançado de Assu/UERN.

Helena Perpétua Aguiar Ferreira – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN); professora na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Coordenadora Institucional do PARFOR/UERN. Desenvolve pesquisas na área de Psicologia e Estágio; educação não formal.

Disneylândia Maria Ribeiro – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. É Professora do Departamento

de Educação do *Campus* Avançado Profa. Elisa de A. Maia/UERN. É pesquisadora institucional vinculada ao Núcleo de Estudos em Educação, pesquisando Educação Inclusiva, Educação Especial, Saberes e formação docente.

Antonio Gomes Diniz – Mestre em Letras/Inglês pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor no Curso de Letras, *Campus* Avançado de Assú/UERN.

Brígida Lima Batista Félix – Doutoranda em Geografia pelo Dinter UFPE/UERN e Mestre em Meio Ambiente pelo PRODEMA/UERN. Coordenadora do Curso de Pedagogia/PARFOR e professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Marlucia Barros Lopes Cabral – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Curso de Letras e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), *Campus* Avançado de Assú/UERN. É membro do Grupo de Pesquisa PRADILE/UERN. É membro do comitê científico da Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação – AFIRSE – secção brasileira.

Sheyla Maria Fontenele Macedo – Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (Portugal). Professora do Departamento de Educação, *Campus* Avançado Profa. Elisa de A. Maia/UERN. Membro do Grupo de Pesquisa e Planejamento de Ensino (GEPPE).

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Abordagem 9-10, 12, 83, 135
- Acontecimento 11, 48, 73, 99, 157-158
- Acrítico 45
- Adaptação 44
- Adequação 44, 115, 142
- Administração 10-11, 165
- Adultos 86 (v. Eja)
- Afetividade 156
- Alfabetização 27, 47, 149-150
- Ambiente 12, 20, 25, 27, 95, 99, 103, 121, 129, 135, 183
- Análise 33, 42, 46, 51, 58, 95, 116, 123
- Aperfeiçoamento 37, 85
- Aplicação 10-11, 99, 109
- Apoio 40, 163
- Aprendizado 14, 33, 35, 55-56, 86, 109, 127, 132, 153-154, 157
- Apropriação 10-11, 49
- Aquisição 32, 47
- Atenção 34, 42, 60, 103, 120, 129, 146
- Atividade 11, 23, 27, 45, 47-48, 61, 69, 79, 85, 109, 116, 138, 143
- Autoavaliação 62
- Autonomia 25-26, 50, 73, 86, 92, 97, 110, 130, 135, 136
- Autoritarismo 97
- Avaliação 72, 79, 92, 97, 105, 132, 142, 183
- Axiologia 182

B

Base 45, 49, 57, 67, 96, 98, 129 (v. Ldb)
Básica 6, 39, 42-43, 52, 86, 102, 125, 10, 141, 146, 161,
173 (v. Parfor, rede)
Biblioteca 41, 120-121
Bolsa 41, 88, 142, 185 (v. Pibid)
Brincadeira 26, 34, 36-37, 66, 120-121, 149-150
Burocracia 100, 161

C

Caderno 23-24, 161
Caminho 80, 90, 93, 110-111, 156-157
Capacitação 101
Carência 120, 136
Carreira 39, 42, 45, 52, 134, 136
Certificação 40, 43, 79
Cidadania 133, 183
Ciência 10, 31, 46, 68, 100
Cognição 49
Colaboração 19, 40, 142
Colegiado 142
Colonial 79
Competência 44, 50, 69, 97, 127, 147, 161
Complexidade 10, 25, 36, 79, 99, 152, 155, 157, 167
Complexo 10, 109, 151-152, 155, 184
Complexus 163
Comportamento 24, 50, 129, 141
Concepção 20, 31, 44, 62, 99, 106, 166
Conexão 22, 26-27
Configuração 45, 188
Conjuntura 92, 141, 182

Constituição 50, 62, 67, 72, 74, 87
Contação 66, 122
Contemporaneidade 59, 62, 143
Contextualização 46, 92
Conversação 133
Cooperação 42, 144
Cotidiano 13, 22, 38, 110, 115, 152, 160-161
Criatividade 11, 35, 37, 92, 117, 144
Cultura 27, 35-36, 67, 88
Currículo 22, 43, 69, 79, 158

D

Debate 9-12, 71, 95, 106, 110, 153, 155
Deficiência 147
Democratização 45, 84, 87, 166
Desempenho 42, 61, 79, 135, 140, 143, 161
Desigualdade 42, 84, 93
Diagnóstico 66, 119, 172
Dialética 38, 44, 50, 118, 168, 172
Diálogo 21, 34, 60, 79, 97, 101, 116, 121, 158, 160
Dicotomia 31, 45, 48, 110
Didática 46, 69, 102, 187
Dimensão 12, 19, 32, 50, 84, 156, 167
Dinâmica 25, 62, 85, 119, 132, 141, 161
Diploma 40, 43, 143, 177
Discurso 65, 70-71, 77, 105, 157
Diversidade 10, 13, 45, 68, 72, 99, 157

E

Ead 41, 173
Ecologia 158-159

Eja 59, 72, 120, 145-146 (v. Enceja)
Emergência 27, 147, 152
Emoção 153
Enade 72 (v. nota de rodapé)
Enceja 72 (v. nota de rodapé - v. Eja)
Epistemologia 10, 45, 59, 68, 95, 109, 118
Evasão 52
Exame 42 (v. nota de rodapé)
Excelência 22, 77, 110, 125-126
Exclusão 69

F

Faculdade 24, 101, 111, 142, 158
Família 116, 119, 123, 147-148
Fenômeno 10-12, 32, 46, 56, 90, 99, 109, 128
Filosofia 43, 117, 145, 182
Flexibilização 20, 59, 145
Fracasso 42, 44, 76, 79, 155

G

Gênero 27, 95, 100, 165, 173
Globalização 79, 163
Governo 42-43, 154

H

Habilidade 42, 50, 73, 85, 129, 146
Hábito 120, 143, 146, 186
Heterogeneidade 9, 36, 67, 167
Hierarquia 156, 158, 186
Humanidade 87-88, 156

I

Ideb 72 (v. nota de rodapé)
Ideologia 168
Igualdade 42, 72
Imaginação 35-36
Imersão 87, 153
Implicação 136
Inclusão 10, 14, 59, 69-70, 127, 131, 135-136
Indisciplina 119-120, 147-148
Indivíduo 76, 85-86, 117, 127-128
Inep 43
Infância 46, 91
Inquietação 70
Instrução 87, 181
Integração 31, 51, 122
Inteligibilidade 10, 67, 76
Interconhecimento 159
Interpretação 38, 49, 56, 89, 106, 119, 130, 131

L

Latência 161
Ldb 19, 41, 43, 56
Legislação 56, 125
Letramento 26-27, 46
Liberdade 100
Libras 19, 65
Linguística 134, 137, 165-166
Literatura 33, 83, 86-93, 147, 165
Lócus 11, 21-22, 62, 84, 140, 159, 163
Ludicidade 26, 123, 147-148, 171
Lugar 9-10, 12, 49, 65, 67-78, 83, 100, 110, 119

M

Magistério 21, 40, 139, 180
Matriz 67, 89
Mediação 51, 57, 83, 88, 89, 118, 122, 158
Mercosul 163
Metafísica 75, 80
Método 33
Metodologia 40, 44, 62, 69, 130, 158
Modalidade 14, 39, 45, 65, 74, 115, 125, 141, 145, 159-160
Monografia 141
Moral 166, 185-186
Motivação 35-36, 46, 79, 120
Multidimensionalidade 154
Multiplicidade 99, 148, 157

N

Narração 61
Nordeste 43, 180
Normalização 70, 72

O

Observação 23, 26, 31, 59, 66, 103, 116, 119, 141-142
Oficina 144, 146, 157
Olhar 10-11, 27, 38, 95, 97, 102, 105, 110, 117, 148
Organização 9, 12, 27, 38, 42, 69, 88, 90, 116, 121, 160, 166
Orientação 13, 37, 66, 90, 97, 116, 143, 145, 159

P

Paradigma 85, 99, 130
Parâmetro 41, 98, 127, 164, 166
Partilha 22, 27, 62, 98, 122, 144, 159
Perplexidade 98
Pibid 65, 83-84, 88-89, 93 (v. bolsa)
Pne 42-43, 84, 125, 180
Positivismo 99
Postura 12, 21, 25, 27, 31, 69, 77, 98, 103, 105-106, 118
Povo 163
Práxis 11, 21, 32, 35, 45, 86, 98, 100, 117-118, 121-122
Profissionalização 32, 39, 50-52, 57, 85-86, 110
Proformação 139-140
Progresso 46, 155-156
Promoção 36, 79, 115, 158
Prouni 42

Q

Qualificação 39, 44, 51, 69, 71, 132, 136-137, 159
Questionário 131, 142-143, 145

R

Racionalidade 42, 44-45, 85, 99
Reconhecimento 25-26, 28, 35, 50, 52, 62, 69, 79, 86, 100, 118, 157, 160
Rede 14, 19, 40, 52, 125, 156
Reforma 39, 41, 44, 67, 70, 79
Regência 21, 36, 73
Regulação 44, 152

Relato 83-84, 89, 104, 114, 125
Remuneração 41, 142-143
Rotina 24, 98, 102, 119-120, 141, 159

S

Sabedoria 46, 91, 151-152
Saeb 72 (v. nota de rodapé)
Salário 39, 42, 45, 142-143, 145
Sistema 9, 27, 40, 65, 69-70, 72, 78, 121, 128, 165-166,
181
Sisu 42
Socialização 59, 88, 90, 144, 147, 168
Subjetividade 10-11, 21-22, 27, 44, 57, 157, 169
Superação 31-32, 145, 148, 160, 172

T

Tcc 147-148, 172
Técnica 42, 99, 110, 154
Tecnologia 31, 44, 104, 107, 144, 146, 165, 169
Teia 27, 45
Temporalidade 78
Tensão 75, 155
Terminologia 151, 165
Tradição 37, 68, 73, 78, 86, 96, 102
Trajetória 58, 62, 89, 140
Transformação 40, 47, 74-75, 99, 105, 117-118, 122-
123, 182
Transmissão 79, 167

U

Uab 65

Utopia 155

V

Valorização 19, 42, 77, 98, 118, 133, 154

Vivência 23, 31, 55, 57, 71, 76, 83, 135, 141, 148, 159

W

Whatsapp 95, 101

Z

Zdp 47

O trabalho apresenta um registro e um panorama do debate e das tensões vividas no interior da problemática da formação de professores no Estado do Rio Grande do Norte, com a implantação do Programa de Formação de Professores (PARFOR), sob a responsabilidade da UERN. Uma grande questão transversaliza todo o texto: a do estágio e sua coordenação administrativa e pedagógica.

Nem é preciso dizer sobre o quanto, por si, a problemática do estágio, com suas diferentes repercussões para a formação profissional, seja no que se refere a sua coordenação seja na perspectiva de sua organização e do sistema pedagógico, apresenta tensões importantes e complexas para o campo da educação. Tais temáticas envolvem intrinsecamente a perspectiva da prática, cuja problemática, apesar dos avanços do pensamento educacional brasileiro, ainda se encontra, tanto no imaginário dos profissionais que atuam no processo educativo quanto no debate nacional, um entendimento dicotômico, referindo-se de forma divorciada teoria e prática, com busca de soluções também de forma dual: professor-reflexivo, professor-pesquisador, dentre outras.

Joaquim Barbosa de Oliveira

