



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCA DAS CHAGAS SOARES REIS

TORNAR-SE PROFESSOR DE ESTÁGIO: NARRATIVAS DE DOCENTES
ORIENTADORES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS DE
LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

FORTALEZA – CE

2020

FRANCISCA DAS CHAGAS SOARES REIS

TORNAR-SE PROFESSOR DE ESTÁGIO: NARRATIVAS DE DOCENTES
ORIENTADORES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS DE
LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior

FORTALEZA – CE

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Reis, Francisca das Chagas Soares.

Tornar-se professor de estágio: narrativas de docentes orientadores de Estágio Supervisionado em Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Ceará [recurso eletrônico] / Francisca das Chagas Soares Reis. - 2020

Um arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 135 folhas.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof. Ph.D. Antonio Germano Magalhães Júnior.

1. Saberes docentes. 2. Percurso formativo. 3. Práticas de ensino. 4. Estágio supervisionado. 5. Licenciatura. I. Título.

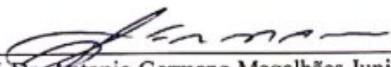
FRANCISCA DAS CHAGAS SOARES REIS

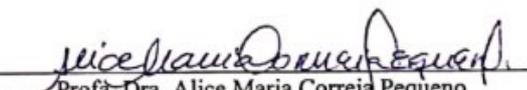
TORNAR-SE PROFESSOR DE ESTÁGIO: NARRATIVAS DE DOCENTES
ORIENTADORES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS DE
LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

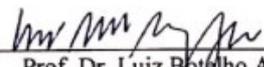
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

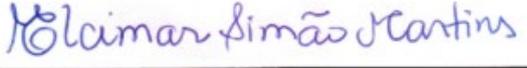
Aprovada em: 28 de fevereiro de 2020.

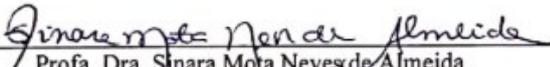
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE


Profª. Dra. Alice Maria Correia Pequeno
Universidade Estadual do Ceará – CMEPES/UECE


Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC


Prof. Dr. Elcimar Simão Martins
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE


Profa. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira – PPGEF/UNILAB-IFCE

Aos que sempre acreditaram em mim e me acompanharam pelos labirintos da vida pessoal, acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela presença constante em minha vida.

Ao meu companheiro Nonato Reis. Gratidão pelo amor traduzido em paciência, revisões e incentivo nas horas em que eu esmorecia. Aos filhos que sempre me apoiaram e acreditaram que eu conseguiria. Aos netos que, de vez em quando, me mostravam que era necessário desacelerar.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Júnior, que respeitou meu tempo e, com paciência, me ajudou a conseguir.

À banca de qualificação: Prof^a. Dr^a. Alice Pequeno pelas orientações pontuais e pertinentes; Prof. Dr. Elcimar Martins, grata pela poética orientação que indicou caminhos e revigorou a alma; Prof^a. Dr^a. Ana Maria Lório, grata pela orientação que me ajudou a traçar novos rumos e pelas palavras fortalecedoras. Aos Professores Dr. Luiz Botelho e Dr^a. Sinara Almeida por terem aceitado contribuir com meu percurso.

Aos bolsistas do Grupo de Pesquisa, pela ajuda com a compilação de dados e transcrições. Aos Filhos de Clio pelas discussões e leituras importantes para a produção acadêmica.

Aos subdiretores de ensino do Colégio Militar de Fortaleza (CMF), do período de 2016 a 2020, alguns mais que chefes, foram companheiros de jornada, que, sempre que possível, deram-me o tempo para caminhar. Gratidão, Cleber, Andrea e Passos.

Aos meus amigos do CMF que sempre tinham uma palavra de incentivo e de crença de que eu encontraria a saída do labirinto. Em especial, Heraldo, pela ajuda com os gráficos do Iramuteq, gratidão.

Aos professores e aos coordenadores do PPGE, pelos ensinamentos ao longo da minha jornada na UECE. A Jonelma e Rosângela pela gentileza e pela atenção, sempre dispostas a propiciar meios para tornar menos árduo o caminho da burocracia. Gratidão aos professores que participaram da pesquisa, pelo aceite, pela disponibilidade e pelo interesse em participar. Sem eles, não existiria esse texto.

Gratidão especial aos companheiros e às companheiras da turma de 2016. Em qualquer momento tinham uma palavra, um abraço, uma escuta necessária para que pudesse renovar forças e ânimo. Companheiros, irmãos, sempre dispostos a colaborar e a não deixarem ninguém para trás. Que a FORÇA sempre esteja com vocês. Paz e Bem!

“Da língua cortada,
digo tudo,
amasso o silêncio
e no farfalhar do meio som
solto o grito do grito do grito
e encontro a fala anterior,
aquela que emudecida,
conservou a voz e os sentidos
nos labirintos da lembrança.”

Conceição Evaristo

“A memória guardará o que valer a pena.
A memória sabe de mim mais que eu; e ela
não perde o que merece ser salvo.”

Eduardo Galeano

RESUMO

A pesquisa intitulada 'Tornar-se professor de estágio: narrativas de docentes orientadores de estágio supervisionado em cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará' parte de um questionamento central: como se constituiu a formação, os saberes e as práticas de ensino do professor orientador de estágio supervisionado em licenciaturas da UECE? A tese da proposta investigativa é a de que o professor responsável pela disciplina estágio supervisionado constitui sua trajetória formativa, seus saberes e suas práticas de ensino a partir das demandas da disciplina e dos sentidos e significados atribuídos ao estágio. Tem como objetivo central compreender o processo por meio do qual o docente se constitui orientador de estágio supervisionado e se justifica porque ao estudar o estágio supervisionado com foco na relação saber/prática do docente orientador, a pesquisa poderá contribuir para um diálogo mais amplo acerca do estágio na formação inicial do futuro docente. A investigação inscreve-se na perspectiva epistemológica da pesquisa qualitativo-interpretativa, tendo a cartografia como postura metodológica. A composição do *corpus* se deu por meio de entrevista narrativa acerca dos eixos temáticos: saberes docentes, formação, concepção de estágio e práticas de ensino e contou com a participação de 04 docentes, orientadores de estágio supervisionado, dos cursos de Licenciatura em Matemática, Geografia e Física da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A análise do *corpus* realizou-se a partir da análise temática, tendo como referência o método organizado por Braun e Clarke (2006). O estudo procurou aporte teórico, principalmente, em Tardif (2011), Franco (2009), Pimenta (2012), Pimenta; Lima (2012), Therrien (2014). A partir da análise, apreendeu-se, nas narrativas docentes, suas concepções acerca de estágio supervisionado, os saberes por eles mobilizados ao assumirem a disciplina, a trajetória formativa de cada um e, o modo pelo qual articulam teoria e prática na condução da disciplina Estágio Supervisionado. As conclusões do estudo evidenciaram que a concepção que os professores entrevistados têm de estágio e as demandas que encontram ao longo do percurso é que vão constituindo suas identidades docentes. É na teia formada pelos saberes, formação e práticas de ensino que se constituem professor. O estudo apontou, também, tendo em vista que a qualidade no ensino e na disciplina de estágio não é fruto apenas da competência do professor, que cabe à universidade, enfrentar o desafio de oferecer estrutura para o desenvolvimento das atividades de Estágio Supervisionado.

Palavras-chave: Saberes docentes. Percurso formativo. Práticas de ensino. Estágio supervisionado. Licenciatura.

ABSTRACT

The research entitled 'Becoming an internship teacher: narratives of supervised internship teachers in undergraduate courses at the State University of Ceará' is part of a central question: how did the formation, knowledge and teaching practices of the supervising professor of education be constituted? supervised internship in undergraduate courses at UECE? The thesis of the investigative proposal is that the teacher responsible for the supervised internship discipline constitutes his formative trajectory, his knowledge and his teaching practices based on the demands of the discipline and the meanings attributed to the internship. Its central objective is to understand the process by which the teacher becomes a supervised internship advisor and is justified because when studying the supervised internship with a focus on the knowledge / practice of the advisor professor. The investigation is part of the epistemological perspective of qualitative-interpretative research, with cartography as a methodological stance. The composition of the corpus took place through a narrative interview about the thematic axes: teaching knowledge, training, internship design and teaching practices and counted with the participation of 04 teachers, supervised internship supervisors, from the Mathematics, Geography Degree courses and Physics at the State University of Ceará (UECE). The corpus analysis was carried out based on the thematic analysis, using the method organized by Braun and Clarke (2006) as a reference. The study sought theoretical support, mainly in Tardif (2011), Franco (2009), Pimenta (2012), Pimenta; Lima (2012), Therrien (2014). From the analysis, it was apprehended, in the teaching narratives, their conceptions about supervised internship, the knowledge they mobilized when they took the discipline, the formative trajectory of each one, and the way in which they articulate theory and practice in conducting the discipline Supervised internship. The conclusions of the study showed that the conception that the teachers interviewed have as an internship and the demands they encounter along the way is what constitutes their teaching identities. It is in the web formed by the knowledge, training and teaching practices that they become teachers. The study also pointed out, considering that the quality of teaching and the internship discipline is not only the result of the teacher's competence, it is up to the university to face the challenge of offering structure for the development of Supervised Internship activities.

Keywords: Teaching knowledge. Formative course. Teaching practices. Supervised internship. Teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente	55
Figura 2 -	Nuvem de palavras mais frequentes na Classe 1	57
Figura 3 -	Nuvem de palavras mais frequentes na Classe 2	58
Figura 4 -	Nuvem de palavras mais frequentes na Classe 3	59
Figura 5 -	Nuvem de palavras mais frequentes na Classe 4	61
Figura 6 -	Análise Fatorial de Correspondência	62
Figura 7 -	Análise de Similitude	64
Figura 8 -	Nuvem de palavras – considerando todas as entrevistas	65
Figura 9 -	Ciclo dos passos da Análise dos eixos temáticos	68
Figura 10 -	Mapa temático inicial (com 7 temas principais)	73
Figura 11 -	Mapa temático final (com os temas gerais)	74
Figura 12 -	Mapa temático (Trajetória formativa)	85
Figura 13 -	Mapa temático (Concepções sobre o estágio)	106
Figura 14 -	Mapeamento Final (Relação teoria e prática)	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dissertações do PPGE/UECE selecionadas pela maior aproximação com o objeto de estudo	25
Quadro 2 -	Síntese dos trabalhos do PPGE – UFC	28
Quadro 3 -	Resultados da busca (Periódico CAPES)	31
Quadro 4 -	Síntese trabalhos selecionados (Periódicos CAPES)	32
Quadro 5 -	Resumo da busca na BDTD	35
Quadro 6 -	Perfil dos professores participantes da pesquisa	47
Quadro 7 -	Relação instrumentos – objetivos	49
Quadro 8 -	Organização do texto	69
Quadro 9 -	Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas	75
Quadro 10 -	Formação e vínculo (Professores Licenciaturas CCT)	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AET	Análise dos Eixos Temáticos
AFC	Análise Fatorial por Correspondência
AT	Análise Temática
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCT	Centro de Ciências e Tecnologias
CED	Centro de Educação
CESA	Centro de Estudos Sociais Aplicados
CH	Centro de Humanidades
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CMF	Colégio Militar de Fortaleza
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CASa	Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa
EaD	Educação a Distância
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EQ	Estado da Questão
FAVET	Faculdade de Veterinária
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FUNECE	Fundação Universidade Estadual do Ceará
FUNEDUCE	Fundação Educacional do Estado do Ceará
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional
PBID	Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência
PD	Programa de Disciplina
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
ST	Segmento de Texto
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

1	CONVITE À AVENTURA – O LABIRINTO.....	14
2	À ENTRADA DO LABIRINTO: AS ESTRATÉGIAS PARA ENCONTRAR A SAÍDA.....	23
2.1	Resultados do Estado da Questão (EQ).....	24
2.2	Percurso da pesquisa.....	38
2.3	Contexto e cenário do labirinto	42
2.4	Participantes da jornada	44
2.5	Recursos metodológicos	48
2.5.1	Composição do <i>corpus</i>	48
2.5.1.1	<i>A análise documental</i>	49
2.5.1.2	<i>Entrevista narrativa</i>	51
2.5.1.3	<i>Cadernos de registros</i>	53
2.5.2	Análise do <i>corpus</i>	53
2.5.2.1	<i>Análise dos dados das Entrevistas pelo software IRAMUTEQ</i>	54
2.5.2.1.1	<i>Classificação Hierárquica Descendente (CHD)</i>	54
2.5.2.1.2	<i>Análise Fatorial de Correspondência (AFC)</i>	62
2.5.2.1.3	<i>Análise de Similitude (AS)</i>	63
2.5.2.1.4	<i>Nuvem de Palavras (NP)</i>	65
2.5.2.2	<i>Análise dos dados usando como referência a Análise Temática (AT)</i>	66
3	PRIMEIRO PERCURSO - COMO ME CONSTITUÍ PROFESSOR: SABERES MOBILIZADOS	70
3.1	Saberes mobilizados pelos participantes da pesquisa.....	72
3.2	Conhecendo o primeiro percurso	75
4	SEGUNDO PERCURSO - COMO ME CONSTITUÍ PROFESSOR: PERCURSOS DE FORMAÇÃO	82
4.1	Formação para a docência no ensino superior	82
4.2	Percurso formativo dos participantes da pesquisa	85
5	TERCEIRO PERCURSO - OS PROFESSORES E SUAS CONCEPÇÕES ACERCA DO ESTÁGIO	93
5.1	As licenciaturas e o estágio curricular supervisionado.....	93

5.1.1	Um pouco de história	93
5.1.2	O estágio curricular supervisionado nas licenciaturas da UECE.....	95
5.1.2.1	<i>PPC da Licenciatura em Física</i>	96
5.1.2.2	<i>PPC da Licenciatura em Geografia</i>	99
5.1.2.3	<i>PPC da Licenciatura em Matemática</i>	101
5.2	Sobre concepções: breve reflexão	104
5.3	Análise das narrativas dos professores orientadores acerca de suas concepções sobre a disciplina estágio supervisionado.....	105
6	QUARTO PERCURSO - RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO	110
6.1	Práticas de ensino dos participantes da pesquisa	112
7	QUINTO PERCURSO - A SAÍDA DO LABIRINTO: A TESSITURA DOS DADOS.....	119
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	133
	APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA	135

1 CONVITE À AVENTURA – O LABIRINTO

Não haverá nunca uma porta. Estás dentro
E o alcácer abarca o universo
E não tem nem anverso nem reverso
Nem externo muro nem secreto centro.
Não esperes que o rigor de teu caminho
Que teimosamente se bifurca em outro,
Que teimosamente se bifurca em outro...
© JORGE LUIS BORGES
Labirinto, in: Elogio da Sombra, 1969
(Elogio de la Sombra)

Comparo a jornada de desenvolver essa pesquisa a uma aventura no labirinto descrito por Borges (1969), com caminhos que se bifurcam continuamente. Considero labirinto, por dois motivos: (1) por ter a certeza de que a ação de pesquisar não é uma caminhada fácil e linear, ela nos pode apresentar múltiplas possibilidades e direções que, dependendo das escolhas, podem tornar mais difícil encontrar a saída; (2) pelo fato de que o labirinto, em sua origem grega, não era uma prisão, mas sim um espaço de experimentação e de desafio, onde o percurso e o que ele guarda são mais importantes que a saída.

Percorrer caminhos que se bifurcam e me forçam a fazer escolhas, aliás, já se tornou uma constante na minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Este estudo configura-se como mais uma jornada na qual tive que decidir por novas escolhas, aceitando o desafio de enveredar por um caminho que exigiu um resgate de antigas leituras e, principalmente, um passeio conduzido pelos fios da memória a um tempo distante: minha formação inicial. Por que revisitar minhas lembranças do Curso de Pedagogia? Essa volta ao passado justifica-se porque ao entrar no doutorado e ter contato com os estudos coordenados por meu orientador, decidimos que a minha investigação se articularia com o projeto guarda-chuva desenvolvido por seu grupo de pesquisa. O referido projeto integrador, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de aprovação no Edital da Chamada Universal MCTI/CNPQ nº 14/2014, denomina-se Cartografia das Relações de Saber/Poder dos Professores das Licenciaturas, tendo como objetivo cartografar a constituição das relações de saber/poder, formação, práticas e saberes dos professores dos cursos de licenciatura da UECE que trabalham, especificamente, nas disciplinas destinadas à formação pedagógica.

Assim, as leituras com base nos autores que discutem a formação de professores, docência no ensino superior e constituição de saberes docentes (NÓVOA, 1995; IMBERNÓN, 2010,2011; TARDIF, 2001; GAUTHIER et al, 2013; GARCIA, 1999; PIMENTA: ANASTASIOU, 2002; PIMENTA, ALMEIDA, 2009; FRANCO, 2009; FREIRE, 2003), as discussões no grupo de pesquisa e nas disciplinas do doutorado, estimularam a reflexão acerca da minha formação inicial e uma pergunta norteou a reflexão: até que ponto a minha formação inicial me preparou para docência?

Na verdade, Pedagogia não foi a minha escolha inicial, adolescente sonhava em ser jornalista, mais precisamente: repórter. Encantava-me a possibilidade de desvendar lugares, conhecer os diferentes tipos de pessoas, de costumes e de culturas das mais variadas. Essa era para mim, na época, A PROFISSÃO. Em 1970, o vestibular na Universidade Federal do Ceará (UFC) era geral; oferecia duas grandes áreas: Humanidades e Ciências. O vestibulando submetia-se às provas e ao ser classificado ainda se deparava com uma situação engraçada: uma enorme fila, uma sala contendo vários funcionários preenchendo formulários de matrícula, uma lousa e um funcionário marcando com “pauzinhos” as escolhas em colunas com os cursos da área. Assim, as vagas eram preenchidas e, dessa forma inusitada, a jornalista deu lugar à pedagoga. Meu foco era o jornalismo, não sabia bem o que poderia querer além disso, mas sabia bem o que não queria. E não queria Direito, nem Administração, nem Economia. Eis que dentre estes, encontro o curso de Educação.

Fiz a escolha pensando em tentar transferência. Após duas tentativas frustradas, já estava me encantando com a educação e despedi-me sem traumas do jornalismo. Afinal, viajar, conhecer pessoas diferentes, conviver com as diferenças e comunicar-me eram atividades possíveis independente do jornalismo. E, após a primeira experiência como professora, os vínculos já estavam fortalecidos, realmente era isso que eu queria. É lá, da sala de aula que vem a realização, não existem problemas nem dificuldades, só o espaço e o momento com os alunos, mágica pura. Uma paixão que se mantém quarenta e cinco anos depois do primeiro encontro reforçando o fato de que estaria bem em qualquer profissão, desde que atuasse como professora.

Ao revisitar o início da formação, a primeira lembrança que veio a minha mente foi a de uma frase que logo no início da docência eu repetia quando me perguntavam como tinha sido o meu curso: “Muito bom. Tive professores que me

ensinaram como ensinar e os que me ensinaram como não ensinar.” Refletindo agora sobre essa frase e relacionando-a com as leituras atuais (TARDIF, 2001) percebo que a minha ação docente foi constituída, inicialmente a partir do espelhamento das ações dos primeiros professores e depois foi se transformando tendo como base os cursos posteriores, as leituras, a minha vivência de sala de aula, a relação com meu alunos e a troca de experiências com meus companheiros de profissão.

Outra forte lembrança foi a do meu estágio curricular, foi a minha primeira experiência como professora. Um amigo disse que na escola que ele lecionava estava faltando professor de estudos sociais para a 8ª série (atual nono ano), no turno da noite. Fui à escola e fui contratada como professora, a declaração da escola foi aceita pelo professor e válida para a disciplina de estágio. E assim, iniciei-me na profissão e cumpri mais uma disciplina do curso.

Essa lembrança levou-me a comparar minha experiência de estágio às discussões tecidas por Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2009), Piconez (2012) e Miranda (2008), as autoras defendem o estágio como atividade integradora e momento para reflexão e para discussão sobre os problemas enfrentados pelo estagiário ao vivenciarem a realidade da escola. Pimenta e Lima (2009, p.45), veem o estágio como uma “atividade teórica, instrumentalizadora da práxis”, o momento para uma aproximação dialógica e transformadora da realidade. Esse momento não foi por mim vivenciado, o que me levou a buscar subsídios em livros que abordassem metodologia de ensino, em conteúdos trabalhados na disciplina de didática, em conversas com companheiros de turma e de trabalho; por meio dessas ações fui apropriando-me de alguns saberes que me foram úteis para vencer os obstáculos enfrentados na realidade da sala de aula. Mesmo tendo sido mais rico do que o simples preenchimento de relatórios oriundos da observação de aulas, faltou a discussão sobre as dificuldades encontradas, sobre o fazer e, principalmente, a articulação teoria e prática. Mas, é importante destacar que a minha formação inicial se deu na década de 1970 (1974-1977), uma época em que a educação foi marcada pelo tecnicismo, pela dicotomia teoria *versus* prática e pela ausência de estímulos ao pensamento reflexivo.

Essas lembranças foram importantes para a configuração inicial do meu projeto de tese voltado para a formação, os saberes e as práticas de ensino dos professores das disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura, despertou o meu

interesse em dar voz aos professores dessas disciplinas sobre suas experiências formativas no processo de tornar-se formador de futuros professores.

Meu interesse foi reforçado após conhecer os resultados parciais encontrados pelas pesquisas do grupo coordenado pelo meu orientador. Esses resultados confirmam o que trazem Gil (1997), Pimenta e Anastasiou (2002) em suas pesquisas. Os autores afirmam que a formação do docente das universidades brasileiras tem demonstrado ser inconsistente. Em sua maioria, os professores que lecionam em instituições de ensino superior, embora possuam Pós-graduação, muitas vezes não participam de qualquer processo regular de formação pedagógica; e que, mesmo possuindo experiência e dominando os saberes de sua área específica, desconhecem as peculiaridades do processo de ensino e de aprendizagem. Pesquisas mais recentes indicam que muitas vezes a atuação do professor formador deixa a desejar (GATTI, 2014; ANDRÉ et al., 2012), apresentando certas lacunas formativas que podem resultar em dificuldade na preparação de novos professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394/96) quando, em seu Artigo 66, estabelece como condição para o exercício do magistério superior a preparação em cursos de pós-graduação, prioritariamente mestrado e doutorado, procurava garantir que os cursos de graduação contassem com pesquisadores e com docentes devidamente preparados com a formação pedagógica adequada ao exercício do magistério superior. Mas isso nem sempre acontece, mesmo que a pós-graduação *stricto sensu* nas áreas específicas do bacharelado ofereçam em sua matriz curricular a disciplina de Estágio de Docência, os cursos de mestrado e de doutorado, em sua essência, privilegiam a formação do pesquisador; não sendo, assim, suficiente para propiciar uma formação que prepare o exercício da docência e que atenda às demandas de um curso de formação para professores de educação básica. (MASETTO, 2015; JUNGES; BEHRENS, 2015).

Essas constatações levaram-me a refletir sobre o tema e, por conseguinte, a um questionamento: os cursos de Licenciatura têm como objetivo preparar para ensinar, principalmente, na educação básica; mas, nem todos os professores formadores têm formação pedagógica e, parte deles, não têm experiência docente na educação básica. O bacharelado, diferente da licenciatura, não contempla em sua matriz curricular disciplinas como Didática, Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado. Então, como esse professor formador constitui os saberes necessários para ensinar a ensinar? Principalmente, disciplinas como prática de

ensino e estágio? Para Lima (2001), o estágio supervisionado é o momento da reflexão sobre a docência, sobre o ser professor, para compreender o seu papel e o papel da escola na sociedade. Assim, que trajetória formativa se delineia, que saberes são mobilizados para que o professor formador se prepare para mediar esse momento e propiciar esse espaço? Esses saberes foram constituídos ao longo da sua trajetória formativa? O professor formador integra sua formação continuada à sua prática escolar cotidiana, ao exercício da docência?

A partir desses questionamentos, surgiu a interrogação central dessa pesquisa: como se constituiu a formação, os saberes e as práticas de ensino do professor orientador de estágio supervisionado em licenciaturas da UECE?

Definido meu interesse investigativo e a pergunta que buscava responder, dei o primeiro passo no sentido de buscar apropriar-me do objeto: identificar o que já foi publicado sobre ele. Para isso, optei pelo Estado da Questão (EQ), cujo resultado apresentarei no capítulo 2. O EQ permite ao pesquisador, por meio do levantamento de trabalhos acadêmicos, delimitar a produção em sua área de interesse, os pressupostos teóricos que norteiam as pesquisas realizadas e, principalmente, identificar a “contribuição de sua pesquisa para o conhecimento científico na área” (SILVEIRA; NÓBREGA-TERRIEN, 2011). Dessa forma, funciona, também, como um fio que auxilia na caminhada; portanto, considero fundamental, nesse primeiro momento, identificar as produções que abordem a formação, os saberes e as práticas entrelaçadas ao tema estágio supervisionado em licenciatura.

No levantamento para a sistematização do estado da questão identifiquei a ausência de pesquisas com foco no estágio supervisionado entrelaçando as categorias formação, saberes e práticas do docente responsável pela disciplina, o que me levou à decisão de explorar esse tema. Para Tardif (2011, p. 14), o saber dos professores não é definido de uma só vez, é um processo que se constitui ao longo de sua trajetória docente. Daí, interessar-me por ouvir esse professor e conhecer, a partir de suas narrativas, como se deu seu percurso formativo e os saberes que constituíram sua prática diante dos desafios da disciplina estágio supervisionado nas licenciaturas.

Como objeto de pesquisa, delimito o percurso formativo, os saberes e as práticas dos docentes responsáveis pela disciplina de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura do Centro de Ciências e Tecnologias da UECE / Campus Itaperi. O Centro de Tecnologia abrange os cursos de física, de matemática, de química e de

geografia, o que direcionou a escolha foi o fato desses cursos apresentarem um formato mais próximo de um bacharelado do que de uma licenciatura. Monteiro, Araújo, Varela e Magalhães Júnior (2016) afirmam priorizar a formação para o magistério é um desafio a ser enfrentado pela UECE. Os autores, após análise dos Programas de disciplinas e das ementas, constataram que das 1016 disciplinas das matrizes curriculares, apenas 128 são pertinentes à formação pedagógica do licenciando. Além disso, os cursos contam com um maior percentual de professores bacharéis.

Os participantes da pesquisa foram 4 professores orientadores da disciplina de Estágio Supervisionado, nos períodos de 2018.1 a 2019.2, das licenciaturas de Matemática, Geografia e Física.

Parto em busca de respostas, levando na mochila o pressuposto de que os cursos de Licenciatura são específicos para preparar o profissional do ensino e, têm, no estágio, o eixo articulador do saber/fazer pedagógico. Assim, para que o estágio se caracterize como o momento de ação/reflexão acerca de habilidades, de hábitos e de atitudes relacionados ao exercício da docência, é fundamental que o docente responsável pela disciplina contemple, em sua formação, os saberes específicos de sua área e os saberes pedagógicos destinados à docência. Entendo saberes pedagógicos, concordando com Franco (2009), como os saberes que se originam dos fundamentos da ciência pedagógica que “permitem a organização do círculo dialético teoria/prática versus prática/teoria, num processo transformador das práticas e das teorias” (p.13).

A tese dessa proposta investigativa é a de que o professor responsável pela disciplina estágio supervisionado constitui sua trajetória formativa, seus saberes e suas práticas de ensino a partir das demandas da disciplina e dos sentidos e significados atribuídos ao estágio.

Acredito em que o estudo contribuirá para ampliar a produção de conhecimento acerca da prática docente nas disciplinas de estágio supervisionado, relacionando essa prática às concepções, à formação e aos saberes do docente responsável pela disciplina. Após o mapeamento das produções contemplando a temática, verifiquei que são poucos os trabalhos que articulam pelo menos dois desses temas. Daí a importância de conhecermos como o docente responsável pela disciplina de estágio supervisionado concebe e prepara-se para lecioná-la. Identificar suas concepções acerca de estágio, seu percurso formativo e os saberes mobilizados

para sua atuação, possibilitará compreender a relação entre essas ações e a prática do professor de estágio.

Espero que os resultados da pesquisa possam desvelar nuances que venham a direcionar programas de formação e/ou subsidiar possíveis revisões na matriz curricular das licenciaturas, especificamente nas diretrizes das disciplinas de estágio. Ao estudar o estágio supervisionado com foco na relação saber/prática do docente responsável pela disciplina, a pesquisa poderá favorecer a reflexão entre os envolvidos nessa ação e, dessa forma, contribuir para um diálogo mais amplo acerca do estágio na formação inicial do futuro docente.

Assim, a pesquisa objetiva compreender o processo por meio do qual o docente se constitui orientador de estágio supervisionado. Esse objetivo, geral, desdobra-se em alguns específicos que se constituem em partes que me permitirão chegar ao todo:

- (1) identificar os saberes docentes mobilizados pelo orientador de estágio;
- (2) descrever a trajetória formativa de docentes que ministram a disciplina de estágio;
- (3) analisar as concepções dos docentes participantes da pesquisa sobre estágio supervisionado;
- (4) compreender como o orientador de estágio, em sua prática docente, desenvolve a articulação entre a teoria e a prática.

Ao nos aventurarmos pelos mistérios do universo labiríntico, abertos para várias possibilidades, é sempre importante termos consciência de que é necessário fios que ajudem a não nos perdermos no caminho. Nesse estudo, tenho como o fio de Ariadne¹ que guiará meus passos e me permitirá reflexões, escolhas e decisões, os teóricos e pesquisadores que podem fundamentar e alicerçar meu caminhar.

Nesse aspecto, minha escolha foi por não trazer o referencial teórico como um percurso à parte, e sim, apresentá-lo à medida que discuto os dados. A opção em modificar a estrutura tradicional, organizada de forma linear, para eixos temáticos, justifica-se pelo fato de que cada objetivo contempla um tema e, como para cada objetivo foi definido um percurso específico, optei por trazer o suporte teórico à medida

¹ Fio que a jovem Ariadne, filha do rei Minos, ofereceu a Teseu para que, ao desenrolar, lhe permitisse, depois de ter entrado no misterioso labirinto onde residia o Minotauro e caso ele vencesse o animal, reencontrar o caminho de volta. (HACQUARD, Georges. **Dicionário de Mitologia Grega e Romana**. Lisboa: Edições ASA, 1996.

que apresento e analiso os dados referentes a cada objetivo. Evito, assim, estabelecer categorias *a priori* e assumir a postura de interpretar os dados sob a perspectiva de um determinado autor, limitando possibilidades e incorrendo “na concepção positivista que carrega a separação sujeito-objeto” (BICUDO, 2011, p. 19). Acredito que essa postura me deixará mais livre para não assumir definições prévias e ficar mais atenta ao que os colaboradores revelam. Penso, também, que o fato de trazer referências teóricas ao discutir e analisar os dados em cada percurso, condiz mais com a cartografia, postura metodológica assumida (sobre a qual falarei no tópico 2) e deixa o texto mais fluído e didático.

Assim, o texto se organiza em percursos que permitem uma leitura independente, não seguem uma ordem linear e hierárquica; tanto podem existir ligados, conectados com o objetivo de atender a um modelo pré-determinado, quanto podem escapar, e tal qual um rizoma², se ramificar dotados de uma lógica e um sentido que o tornam um texto completo.

A estrutura geral da tese compreende, então, esta introdução que considero um convite à aventura de percorrer o labirinto, um capítulo reservado para descrever as estratégias a serem utilizadas para a jornada, cinco percursos enredados que compõem o labirinto e a conclusão, ou o encontro da saída.

Os cinco percursos foram assim organizados:

1º percurso: **como me constituí professor: saberes mobilizados** – Nesse tópico, busquei atender ao objetivo de identificar os saberes mobilizados para a prática de ensino do docente orientador de estágio. A discussão teve como aporte teórico, os estudos de Masetto (2015); Gauthier (2016; 2013); Nóvoa (2013); Tardif (2011); Freire (2003); Pimenta e Anastasiou (2014); Saviani (1996); Mizukami (2008)

2º percurso: **como me constituí professor: percursos de formação** - Esse tópico se relaciona com o objetivo específico que buscou descrever a trajetória formativa dos docentes que ministram a disciplina de estágio. Trago a análise e discussão dos dados com o referencial teórico que embasa o estudo (GATTI, 2015; MASETTO, 2015; FRANCO, 2009; VEIGA, 2009; PIMENTA E ANASTASIOU, 2014; NÓVOA, 1995, 2013).

² Conceito cunhado por Deleuze e Guattari como metáfora para o modo de pensar. O rizoma se assemelha a um labirinto sem começo, sem meio e sem fim (DELEUZE; GUATARRI, 1995). Essa metáfora foi criada a partir de um conceito da Botânica de caules subterrâneo, caracterizado por possuir nós ou botões e com capacidade para produzir novos ramos folíferos, floríferos e raízes.

3º percurso: **os professores e suas concepções acerca do estágio** –

Nesse tópico busquei alcançar o objetivo de analisar as concepções que os docentes orientadores de estágio supervisionado atribuem à disciplina. Para dar conta desse objetivo, foi importante dividir esse tópico em subtópicos: 1) O estágio curricular supervisionado nas licenciaturas (PIMENTA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2012; PICONEZ, 2008; MIRANDA, 2004; LIMA; SILVA, 2004); 2) Sobre concepções: breve reflexão; 3) Análise das narrativas dos colaboradores acerca das concepções sobre a disciplina estágio supervisionado (BRAUN; CLARKE, 2006). Cada subtópico será discutido com base nas referências que dão suporte à pesquisa.

4º percurso: **relação teoria e prática no contexto da disciplina estágio supervisionado** – Procurei compreender como acontece a relação entre teoria e prática no contexto da disciplina estágio supervisionado a partir dos relatos dos docentes sobre sua prática pedagógica.

E aqui é importante destacar que procurei analisar os relatos docentes a partir do conceito de *práxis* pedagógica defendida por Imbert (2003), Franco (2009) e Therrien (2014) que consideram a *práxis* uma ação reflexiva, crítica, dialética e transformadora e, principalmente, que produz saberes.

5º percurso: **A saída do labirinto: análise da tessitura dos dados** – Na saída do labirinto no qual pretendi conhecer os percursos pelos quais o docente se constituiu orientador de estágio, analiso a interrelação entre os dados, de forma a caracterizar o movimento de articulação entre a formação, os saberes e as práticas dos docentes orientadores de estágio supervisionado. Nesse percurso final trago as conclusões, minhas ideias, minha opinião, meus sentimentos, enfim, a minha percepção acerca da jornada pelo labirinto.

Por último, as referências e os apêndices.

2 À ENTRADA DO LABIRINTO: AS ESTRATÉGIAS PARA ENCONTRAR A SAÍDA

“A história de todas as grandes civilizações galácticas tende a atravessar três fases distintas e identificáveis – as da sobrevivência, da interrogação e da sofisticação, também conhecidas como as fases do como, do porquê e do onde.”

(Douglas Adams, 2009 – O Guia do Mochileiro das Galáxias)

Ao caminhar por um labirinto, é possível ter em mente algumas estratégias, tais como: seguir as paredes, procurar os pontos de viragem ou mapear as áreas exploradas. Da mesma forma, em uma pesquisa, definir o percurso metodológico representa uma boa estratégia para caminhar com mais segurança em busca de resposta para o problema de pesquisa. Nesse tópico, trago as três fases da travessia, que apresentam a estrutura da caminhada: a postura investigativa, a abordagem e as técnicas para coleta e análise do *corpus*. Além desse desenho da estrutura do labirinto, trago também o cenário da pesquisa, o perfil dos professores participantes, e os critérios para a escolha desses.

Essa jornada teve seus primeiros passos na delimitação do problema e foi configurando-se a cada leitura realizada, em um constante processo que alternou momentos de equilíbrios e desequilíbrios, momentos de acreditar que estava no caminho certo para, instantes depois, ver-me em meio à um labirinto de autores e conceitos, procurando o fio de Ariadne a levar-me à saída de forma segura. Preparada para seguir um caminho conhecido, levando na bagagem os saberes consolidados por um mestrado em uma linha de pesquisa diferente da do doutorado, resolvi mudar de direção e assim, me vi diante de um caminho que, para os passos serem mais seguros, exigia retomar conceitos, refazer antigas leituras e iniciar uma viagem que exigiria cuidados e esforço redobrado. Porém, após a decisão tomada era seguir em frente, trocar a mochila e planejar a viagem. Antes de iniciar a jornada, busquei indicações no Estado da Questão.

Como citado anteriormente, o EQ fornece subsídios para o referencial teórico que servirá de fio norteador da caminhada. É importante ressaltar que o meu movimento durante o estado da questão foi no sentido de buscar estudos que articulassem os eixos temáticos abordados nessa pesquisa. No levantamento da

produção acadêmica que contempla a temática do meu interesse, encontrei os seguintes resultados.

2.1 Resultados do Estado da Questão (EQ)

Para esse trabalho, especificamente, utilizei as seguintes bases de dados:

a) Repositório UECE e UFC – as duas universidades têm Programas de Pós-Graduação em Educação, com linhas de pesquisa em formação de professores, além da possibilidade de trabalhos envolvendo minhas categorias de interesse e o meu cenário de pesquisa;

b) Encontro de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – O evento, bianual, produz Anais com trabalhos versando sobre didática e as práticas de ensino apresentados por pesquisadores professores e estudantes de diversas regiões do país e do exterior.

c) Portal de Periódicos Capes (Artigos) – O Portal reúne as maiores bases de dados permitindo, assim, acessar artigos dos diversos periódicos em um só lugar, o que facilita a busca pelo tema de interesse;

d) Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD) – Para desenvolvimento de uma pesquisa é importante que a busca seja realizada não só em livros e artigos, como também em teses e dissertações que contemplem a temática pesquisada. A BDTD, assim como o Portal da Capes, concentra a produção dos programas de Pós-graduação, direcionando para os textos completos, facilitando a pesquisa.

Para a pesquisa nessas bases de dados, com exceção do PPGE da UECE, utilizei os descritores abaixo relacionados. O motivo foi, conforme explicado acima, o interesse pelo Estágio supervisionado inter-relacionado aos saberes docentes, práticas de ensino e formação de professores.

Descritores:

- Estágio supervisionado AND saberes docentes;
- Estágio supervisionado AND prática docente;
- Estágio supervisionado AND formação de professores;
- Prática pedagógica AND saberes docentes;
- Saberes docentes AND formação de professores.

É importante ressaltar que esse levantamento não segue uma linha reta e fechada, ele se bifurca e pode tomar outras direções à medida que o texto avança ou as leituras se intensificam. Cada referência forma conexões com outras, podendo criar, assim, uma série infindável de linhas que acompanharão todo o estudo. Nessa jornada, ainda no início, a busca de referências e de autores com os quais posso dialogar, assume a imagem de um *rizoma*³, “riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (Deleuze & Guattari, Mil Platôs I).

A seguir, trago a sistematização dos resultados do levantamento para o estado da questão.

a) Repositório do PPGE/UECE – Dissertações e teses

Como no repositório de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, até a presente data, constam 269 dissertações e 39 teses (o programa tem apenas 14 anos), considerei pesquisar em todo repositório sem delimitar espaço temporal. A busca foi realizada pela leitura do título para, depois, realizar a leitura do resumo e separar aquelas que mais se aproximam do meu interesse de pesquisa (no caso, cinco dissertações e uma tese).

Além da busca específica pela temática, busquei pesquisas que tivessem como cenário a UECE. Acredito ser importante observar como o cenário foi apresentado por outros pesquisadores. Selecionei 12 (doze) trabalhos que considerei mais pertinentes por tratarem especificamente dos cursos de Licenciatura da UECE. Dentre os selecionados, cinco já constam na seleção por aproximação de temática. O Quadro 1 apresenta o mapeamento das produções selecionadas após a leitura dos resumos.

Quadro 1– Dissertações do PPGE/UECE selecionadas pela maior aproximação com o objeto de estudo

ANO	AUTOR	TÍTULO
2011	SALES, V.M. B	Formação e prática de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia à distância da UAB/UECE.
2014	FERREIRA, M.N.B.	A formação docente e a constituição dos saberes dos professores de história de Icó-CE

³ Deleuze e Guattari aplicaram à Filosofia, uma definição da botânica que denomina de rizoma a raiz sem uma direção linear e definida, as raízes se ligam, se espalham e seguem diversos caminhos. A imagem representa bem o levantamento para o Estado da Questão, as pesquisas e leituras vão se conectando e criando direções que nos obrigam, em um determinado momento, a dar um limite. Mas, que mesmo assim não significa o fim. As conexões são infinitas.

2016	MIRANDA, A.R.A.	Formação, saberes e práticas dos professores da área de ensino de história no curso de História da UECE em Fortaleza
2016	RIBEIRO, D. F.	Cartografia dos saberes, práticas e formação dos professores das disciplinas do eixo de práticas e estágio nos cursos de Licenciatura em Matemática da UECE-campus do Itaperi e FECLESC
2017	SANTOS, M.T.S.C.	Saberes, práticas e formação: uma cartografia dos professores da área de “história e ensino” da FECLESC/UECE.
2019	MACHADO, S.B.L.V.	Docência universitária em cursos de licenciatura na Faculdade de Educação de Itapipoca/UECE: cartografias de percursos formativos, constituição de saberes e vivências de práticas de ensino

Fonte: Elaboração própria (2019)

A dissertação de Sales (2011) objetivou analisar a relação entre a formação para o exercício da docência em EaD e a prática dos professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE. Os resultados evidenciaram que, na época, ainda havia um grande número de docentes sem formação específica em EaD para atuar no curso de Pedagogia da UAB/UECE. A formação oferecida pela UAB/UECE não atendia plenamente às necessidades formativas dos docentes. O meu interesse por esse estudo se justifica porque mesmo com objeto diferente, o autor faz a análise da relação entre formação e prática para a docência de uma modalidade específica de ensino; portanto, considere ser relevante sua leitura, tendo em vista que essa relação é um dos aspectos a ser investigado em minha tese.

Ferreira (2014) definiu como objeto de estudo, em sua dissertação, a constituição dos saberes docentes concernentes à formação para o ensino de História. E, como objetivo, investigar como os professores de História constituem os saberes docentes e o percurso formativo para o ensino de História. Após o estudo, a autora constatou que os professores pouco tiveram de formação em ensino de História em seu percurso formativo, foram adquirindo na prática, no exercício da docência e, ao concluírem a formação inicial acadêmica, não sabiam como lidar com os alunos do ensino médio e com a gestão da sala de aula; Os resultados evidenciaram, também, a dicotomia entre a teoria e a prática na formação e na prática dos professores. Acredito que a leitura dos resultados encontrados poderá contribuir para minha pesquisa, principalmente, no que toca à constituição dos saberes docente.

A dissertação de Miranda (2016) visou compreender a área de História e Ensino da Licenciatura em História da UECE através do percurso formativo, do

repertório de saberes e das práticas docentes de seus professores. O pesquisador observou um variado repertório de percursos formativos e saberes mobilizados nas práticas docentes dos sujeitos de pesquisa, mostrando que esses profissionais buscaram se organizar para melhor articular sua proposta formativa e fortalecer sua posição estratégica de promotores da formação docente em um curso de perfil mais próximo a um bacharelado. O fato de focar no percurso formativo saberes e práticas dos docentes de um curso de licenciatura definiram meu interesse pelos achados da pesquisa.

Ribeiro (2016), em sua dissertação, tem como objetivo geral cartografar os saberes, as práticas e a formação dos professores que lecionaram nas disciplinas do Eixo Integrador de Práticas e Estágio dos cursos de Licenciatura em Matemática, no período compreendido entre 2013 e 2015. E tem como questão norteadora, compreender os saberes mobilizados por estes professores para exercerem sua profissão. Entendendo os saberes pedagógicos como sendo imprescindíveis às práticas formativas dos docentes, a partir dos resultados da pesquisa, a autora chegou à conclusão de que há claramente uma ausência teórica desses saberes no percurso formativo de mais de cinquenta por cento dos sujeitos entrevistados na pesquisa, o que indica consequências limitadoras em suas práticas junto às disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio do Curso de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e FECLESC. Mesmo, com objetivos específicos diferentes, a discussão de Ribeiro em seu objetivo geral aproximou-se da do meu estudo, sendo, seus achados, importantes para minha pesquisa.

Santos (2017) procurou em sua dissertação compreender, por meio de uma cartografia da trajetória pessoal e profissional, como são constituídos os percursos de formação e os saberes que são mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores da área de “História e Ensino” da FECLESC/UECE. Foram entrevistados 5 professores que tinham em comum o fato de terem cursado a Licenciatura em História; mas, percepções particulares sobre a articulação entre a formação, os saberes e as práticas. Assim, a autora concluiu que os professores se reportavam a um repertório de saberes a serem mobilizados em suas práticas pedagógicas, contudo nem todos privilegiaram os saberes pedagógicos. Por ter categorias próximas aos eixos temáticos por mim investigados considere relevante a leitura.

Machado (2019) em sua tese, tem como objetivo identificar, por meio da cartografia de percursos formativos, saberes docentes e práticas de ensino,

concepções sobre a constituição do fazer-se professor universitário responsável pela formação de outros professores em cursos de licenciatura na UECE. Seu questionamento central é: como os sujeitos compreendem o fazer-se professor formador de outros docentes, ensinando a exercer o magistério? Teve como foco os percursos formativos, a constituição de saberes e as vivências de práticas de ensino, concebidos como elementos constituintes do fazer-se docente. É uma tese que tem como categorias as mesmas que norteiam meu estudo, daí a relevância.

As pesquisas selecionadas no repositório da UECE para leitura na íntegra, aproximaram-se do meu estudo; quer seja na temática, no objetivo geral, na postura metodológica adotada; sendo, portanto, importantes como referência para minha pesquisa. Além das apresentadas duas pesquisas aproximavam-se pela postura metodológica e pelos temas, foram interessantes para a leitura desses aspectos; porém não as indiquei por terem como foco o conhecimento avaliativo.

b) Repositório do PPGE/ UFC – Dissertações e teses (2006 – 20018)

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC tem, em seu repositório, 1277 trabalhos entre teses e dissertações. Estabeleci um recorte temporal de 11 anos (2007 – 2018), fiz uma primeira pesquisa por título para depois fazer a leitura dos resumos.

O Quadro 2 traz uma síntese das pesquisas que mais se aproximam do meu interesse de pesquisa. Essa aproximação deve-se por tratar da interrelação saberes, prática e trajetória formativa. E, como defendo o pressuposto de que é fundamental o docente responsável pela disciplina de estágio contemplar, em sua formação, os saberes específicos de sua área e os saberes pedagógicos destinados à docência, acredito que duas teses (versando sobre a práxis de professores sem formação pedagógica) poderão vir a contribuir para minha discussão.

Quadro 2 – Síntese dos trabalhos do PPGE - UFC

ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO
2006	T	ANDRADE, T. P. P.	O professor universitário sem formação pedagógica, a origem e a construção de sua práxis docente: que racionalidades? Que caminhos?

2011	D	PESSOA, A. R.R.	Docência universitária: os saberes docentes na trajetória profissional do curso de Licenciatura em Educação Física da URCA.
2011	T	SANTOS, F.K.S.	O trabalho e a mobilização dos saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior
2017	T	SOUSA, R. F.	Estágio curricular supervisionado na Licenciatura plena em Química e a Integração Teoria e Prática: perspectivas do constituir-se professor.

Fonte: Elaboração própria (2019)

Andrade (2006) buscou, em sua investigação entender o sentido do discurso de professores de universidade públicas e particulares de Fortaleza, destituídos de formação pedagógica, sobre suas práticas de ensino. Chegou à conclusão de que cômicos ou não, os professores do ensino superior são detentores de uma prática, de um discurso e de uma teoria pedagógica original e própria, constituída a partir de situações reais de ensino em sala de aula.

Pessoa (2011) teve como objetivo analisar como os professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri-URCA (re) significam na sua prática pedagógica os saberes docentes da trajetória profissional. Após a análise dos resultados, a autora chegou à conclusão de que os professores da pesquisa constituem seu saber profissional com base na trajetória de vida, sendo a prática pedagógica permeada por saberes advindo da experiência como discentes e docentes.

Santos (2011), em sua tese, busca compreender os elementos constituintes da relação teoria-prática no trabalho docente desenvolvido nos Cursos de Licenciatura na área de Ciências e Tecnologia da UECE. A tese central do estudo é a de que os professores sem formação específica para a docência mobilizam saberes em situação de prática, contudo, esses saberes não superam a falta de uma formação pedagógica para a docência. Os resultados evidenciaram que os sujeitos

da pesquisa, apresentam deficiências pedagógicas que impedem a superação do hiato teoria-prática; além disso, concluiu, também, que segundo suas representações, valorizam mais os saberes da área específica da sua formação profissional do que os saberes da formação pedagógica.

A tese de Sousa (2017) teve por objetivo compreender o papel desempenhado pelo Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE e sua efetivação nos espaços da Universidade e da Escola Básica, analisando as concepções dos agentes pedagógicos envolvidos, considerando a perspectiva da unidade teoria e prática na formação docente. A pesquisa foi realizada em uma faculdade e duas escolas (onde se realizava o estágio supervisionado), com dois professores da faculdade e dois professores da escola. A pesquisadora constatou que o Estágio Curricular Supervisionado da FECLESC/UECE, especialmente no curso de Licenciatura em Química, constituiu-se, passando por muitas dificuldades, manifestando concepções, ideologias e vivências de cada docente orientador do estágio, pois não havia uma sistematização no início do curso. A pesquisa mostrou ainda que as orientações prescritas nos documentos oficiais e institucionais atualmente vigentes para o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, propõem uma concepção de estágio na perspectiva crítica e reflexiva. Nas concepções dos professores sujeitos da pesquisa, o estágio é importante, é o momento de o aluno estar diante da realidade da profissão docente.

Rocha (2018) pesquisou os saberes docentes do orientador de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia. Sua tese teve como objetivo geral compreender os saberes do orientador de estágio curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFC, correlacionando com a sua formação e sua prática docente no contexto de práxis. Os sujeitos da pesquisa foram três professores orientadores que foram acompanhados durante os semestres de 2016.1 e 2016.2. Com a compreensão dos saberes docentes dos três orientadores de estágio curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFC, a pesquisadora concluiu que a procedência dos saberes se evidencia na sua formação e na prática docente, no contexto de práxis, pela sua história de vida pessoal, pela sua formação acadêmica e pela sua experiência profissional.

Essas pesquisas me interessaram por trazer uma discussão sobre a temática do meu estudo e por trazer, também, uma discussão sobre docentes que não

têm formação pedagógica, característica similar às dos meus prováveis colaboradores.

c) ENDIPE- Encontros (2008– 2018)

Para o ENDIPE fiz uma busca sobre o tema estágio supervisionado, na modalidade painéis. Estabeleci um recorte temporal de 2008 a 2018, sendo que não consegui acesso aos Anais do encontro de 2016 e no de 2010, só consegui acesso ao Livro 4. Após a busca consegui os seguintes resultados: 2018 (13 painéis); 2014 (6 painéis); 2012 (12 painéis); 2010 (livro 4 – 4 painéis); 2008 (9 painéis), perfazendo um total de 44 painéis. Os trabalhos versam sobre os mais variados aspectos do estágio curricular supervisionado, as concepções dos alunos, a contribuição para a formação inicial, os cotidianos da escola, experiências de estágio, dentre outros.

Dois trabalhos despertaram meu interesse: Machado (2012) por tratar da temática práticas no estágio supervisionado e Pinto (2016), cujo trabalho objetivou analisar como professores orientadores de estágio de uma instituição pública de educação superior do Rio Grande do Sul compreendem os estágios obrigatórios, bem como o seu papel frente a este componente curricular. Dos trabalhos elencados, o de Pinto (2016) foi o único a dar voz ao professor para se pronunciar sobre o estágio.

d) Periódicos CAPES

O quadro abaixo traz a síntese da busca no portal de periódicos da CAPES, descritores utilizados e filtros que refinaram a busca.

Quadro 3 – Resultados da busca (Periódico CAPES)

DESCRITORES	TOTAL	REVISADO POR PARES	FILTROS
Saberes docentes AND prática pedagógica	815	357	Saberes docentes – 8 Prática pedagógica - 3

Saberes docentes AND formação de professores	520	307	Saberes docentes – 18 Formação de professores – 12
Estágio AND licenciatura	953	130	Formação de professores – 9 Estágio – 2
Estágio supervisionado AND formação	418	147	Formação docente - 14 Estágio supervisionado – 05 Educational Practices - 01
Estágio supervisionado AND prática pedagógica	171	63	Prática pedagógica - 02
Estágio supervisionado and saberes docentes – 01			

Fonte: Elaboração própria (2019)

Não foi possível encontrar artigos com a temática “Estágio Supervisionado” voltado para o foco da minha pesquisa. Todos os trabalhos encontrados trazem o tema estágio com foco na formação do futuro professor, atividades específicas realizadas nos diversos estágios, narrativas dos egressos, concepções acerca de estágios. Selecionei, então, trabalhos que traziam algumas das minhas categorias, relacionando-as entre si.

Quadro 4 – Síntese trabalhos selecionados (Periódicos CAPES)

ANO	PERIÓDICO	AUTOR	TÍTULO
2001	Educação & Sociedade	NUNES, C. M. F.	Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira
2001	Educação & Sociedade	MONTEIRO, A. M. F. C	Professores: entre saberes e práticas

2007	Educação e Pesquisa	ALVES, W. F.	A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios
2007	Educação e Pesquisa	ZIBETTI, M. L.T; SOUZA, M. P. R	Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para formação de professores
2007	Educação e Pesquisa	ALMEIDA, P.C.A; BIAJONE, J.	Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação
2009	Reflexão e Ação	GOMES, T. S.; TOZETTO, S. S.	A prática pedagógica na formação docente
2010	Acta Scientiarum	PINTO, M. G. G.	O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores
2011	Iberoamericana de Educación	BRITO AMARAL, E.	(Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado
2019	Laplage em revista	CARVALHO FILHO, J. J. de; BRASILEIRO, T.T.S.A.; NETO, S.S.	O estágio curricular supervisionado em educação física: saberes docentes e a relação teoria-prática
2019	Laplage em revista	ALMEIDA, L. A. A. de; MENDES, S. A. de O.; AZEVÊDO, A.P. L. A.	O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática

Fonte: Elaboração própria (2019)

Nunes (2001) apresenta uma análise de como e quando a questão dos saberes docentes aparece nas pesquisas sobre formação de professores na literatura educacional brasileira, identificando as diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas que os fundamentam, os enfoques e as tipologias utilizadas e criadas por pesquisadores brasileiros. A referida pesquisa é interessante por trazer referências e abordagens que serão importantes para meu estudo.

Monteiro (2001) discute as possibilidades teóricas provenientes da articulação das categorias de análise "saber docente" e "conhecimento escolar" para a pesquisa das relações dos professores com os saberes que ensinam. Almeida e Biajone (2007) discutem, em seu artigo, as implicações e as repercussões das pesquisas acerca do *knowledge*⁴ base para a formação inicial de professores. Alves (2007) analisa a recepção dos estudos ligados aos saberes da docência junto ao campo da formação de professores no Brasil. Os três artigos contemplam as categorias saberes e a formação docente, daí ser importante a leitura por discutir duas das categorias que compõem o *corpus* da minha pesquisa.

Zibetti e Souza (2007) trazem a discussão sobre de que forma os professores transformam em prática pedagógica as diferentes experiências formativas vividas ao longo da carreira profissional. Gomes e Tozetto (2009) investigaram sobre o conceito de prática pedagógica em alunas do curso de Pedagogia da UNICENTRO, a fim de identificar nos depoimentos das alunas indícios que retratem qual a relação teoria/prática discutida realmente no curso de Pedagogia. Os dados levaram à conclusão de que não bastam somente leituras e uma relação forçada pelos exemplos da prática pedagógica, faz-se necessário uma postura investigativa das alunas em todos os momentos do curso. Pinto (2010) apresenta uma reflexão acerca da formação de professores, tendo como foco de análise os saberes docentes constituídos ao longo da prática pedagógica. A prática pedagógica constituída ao longo da trajetória formativa e a mobilização de saberes constituídos na prática pedagógica e a interrelação entre a teoria e a prática são estudos que fundamentam as questões que norteiam minha pesquisa.

Finalmente, três trabalhos discutem especificamente o estágio como momento de reflexão sobre a prática e espaço de articulação teoria-prática, temas que se relacionam com o meu pressuposto de pesquisa.

⁴ Tradução: conhecimento.

Brito Amaral (2011) focaliza o estágio supervisionado como espaço de formação profissional, discutindo sua importância na produção dos saberes docentes. Apresenta análises sobre o aprender a ensinar a partir da vivência dos processos formativos, notadamente no contexto do estágio supervisionado, postulando que as experiências tecidas no trabalho docente têm a marca da incerteza, o que requer do professor abertura para refletir sobre sua prática como *locus* de aprendizagens e, conseqüentemente, de autoformação.

Carvalho Filho, Brasileiro e Neto (2019) discutem o estágio supervisionado na formação do professor de Educação Física a partir dos saberes docentes e da relação teoria-prática. Nas vozes dos professores, ficaram evidentes algumas lacunas, dentre as quais destacam-se: necessidade de regulamentação do estágio e falta de integração entre os docentes.

O trabalho de Almeida, Mendes e Azevêdo (2019) insere-se nas discussões sobre formação inicial, com ênfase no estágio supervisionado. Objetiva revisar a legislação que confere a criação do curso de pedagogia, buscando entender, nesse percurso, como se deram os distanciamentos entre teoria e prática, considerando o estágio supervisionado como espaço-tempo de formação que embora tenha sido marcado por este distanciamento, busca a superação da dicotomia entre elas.

e) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Na BDTD, realizei uma pesquisa inicial com um recorte de 2008 a 2017; mas, ao utilizar para escrita desse texto, atualizei, incluindo os anos de 2018 e 2019. Utilizei como descritores a formação (percurso formativo), os saberes docentes, as práticas docentes e o estágio supervisionado; e, os filtros: programas de pós-graduação em Educação, ciências humanas – educação e formação de professores. O Quadro 5 apresenta o resumo do resultado da pesquisa na BDTD.

Quadro 5 – Resumo da busca na BDTD

DESCRITORES	FILTROS	TIPOS	
		D	T
Percurso Formativo	Programa de pós-graduação em Educação	53	29

Dissertações: 460 Teses: 247	Ciências Humanas - Educação	7	4
	Formação de professores	1	2
	Abordando Estágio Supervisionado	-	-
Saberes docentes Dissertações: 2438 Teses: 1102	Programa de pós-graduação em Educação	208	104
	Ciências Humanas - Educação	26	17
	Formação de professores	3	14
	Abordando Estágio Supervisionado	1	1
Práticas docentes Dissertações: 6241 Teses: 2308	Programa de pós-graduação em Educação	487	242
	Ciências Humanas - Educação	94	32
	Formação de professores	6	-
	Abordando Estágio Supervisionado	1	-
Estágio Supervisionado Dissertações: 435 Teses: 238	Programa de pós-graduação em Educação	26	14
	Ciências Humanas - Educação	3	3
	Formação de professores	1	4
Formação Saberes docentes Práticas docentes Estágio Supervisionado	Programa de pós-graduação em Educação Formação de professores	2	1

Fonte: Elaboração própria (2019)

Após a leitura dos títulos, selecionei para leitura dos resumos, os trabalhos que por tratar de estágio associado a algum dos aspectos a serem investigados, poderiam trazer contribuição para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Selecionei, então, os trabalhos ligados ao tema estágio relacionado à formação, aos saberes docentes e às práticas docentes; os três trabalhos tratavam sobre a disciplina estágio supervisionado no currículo de Educação Física (MELLO, 2014), sobre as possibilidades e os limites do estágio na formação de professores dos

anos iniciais do ensino fundamental (HONÓRIO, 2011) e sobre a relação teoria e prática na disciplina de estágio no curso de Educação Física (HONORATO, 2011).

Dentre os trabalhos relacionando estágio com saberes, considerei que poderia contribuir com minha pesquisa por ter utilizado para coleta de dados os documentos legais normalizadores das políticas nacionais para formação de professores, a dissertação intitulada “Formação docente: saberes mobilizados e produzidos no contexto do estágio supervisionado do Instituto Federal” (OLIVEIRA, 2016). O autor propõe-se a responder em que medida o Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Licenciatura constitui-se como espaço de articulação entre teoria e prática e viabiliza o processo de formação docente previsto pelas políticas nacionais para educação. Como resultado foi construído um Documento Norteador do Estágio Supervisionado.

Um trabalho importante pelo levantamento e análise de produções científicas abordando o tema estágio supervisionado, é a dissertação de Casotte (2016) intitulada “A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores: o que revelam os textos dos ENDIPES de 2000 a 2012. A autora mapeia, descreve e analisa a produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores, apresentada nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de ensino (ENDIPE), no período de 2000 a 2012. Os resultados evidenciaram que o Estágio Supervisionado ganha destaque como significativo componente curricular, eficaz para a promoção da articulação entre a teoria e prática e das ações colaborativas entre Universidade e escola, bem como para a formação do professor reflexivo para a constituição da identidade docente e para a composição dos saberes da docência.

Assim, a produção do Estado da Questão permitiu-me identificar os principais autores que pesquisam e discutem as categorias gerais sobre as quais versa meu estudo. Além do que me permitiu entender a queixa de uma das entrevistadas:

[...] quando você escuta o professor, você pega a história de vida dele na formação da identidade docente, né? Afinal de contas nós não somos um vazio, a gente tem uma história de docência que acaba se complementando com o nosso eu. Isso é legal, porque eu tenho falado isso muito com meus alunos, meus estudantes de estágio, que no campo de estágio assim eu tenho percebido não só na geografia, na história, sobretudo na pedagogia, que tem uma tradição nos estudos sobre estágio, que muitas discussões, inclusive dissertativas, recaem sobre a culpabilidade do professor ou a

responsabilidade inteiramente do professor sobre o processo de estágio... eu tenho observado muito isso em alguns trabalhos acadêmicos, em algumas literaturas, inclusive e alguns que acaba se reproduzindo nos meus colegas que trabalham com estágio e nos estudante também, o que eu acho que é uma visão muito equivocada que é ser estágio, inclusive na perspectiva de trabalho na escola. Por quê? Porque não se considera justamente as narrativas dos professores. (Leia O.)

Durante o levantamento para a composição do EQ, percebi a carência de trabalhos que focassem no orientador de estágio, nas suas experiências, enfim, no estágio supervisionado a partir da perspectiva do professor orientador. O estágio se desenha com a participação de três atores: aluno (licenciando), professor supervisor (escola) e professor orientador (universidade). E, a formação do futuro professor, é diretamente influenciada pelo professor formador, daí ser importante para compreensão do estágio, estudos e pesquisas que objetivem conhecer e identificar como o professor orientador concebe e desenvolve as atividades do estágio.

Após o primeiro passo a ser dado no início de qualquer jornada, coletar guias que nos norteiam e indicam espaços a serem percorridos, passo agora ao planejamento propriamente dito, a apresentar o percurso do labirinto.

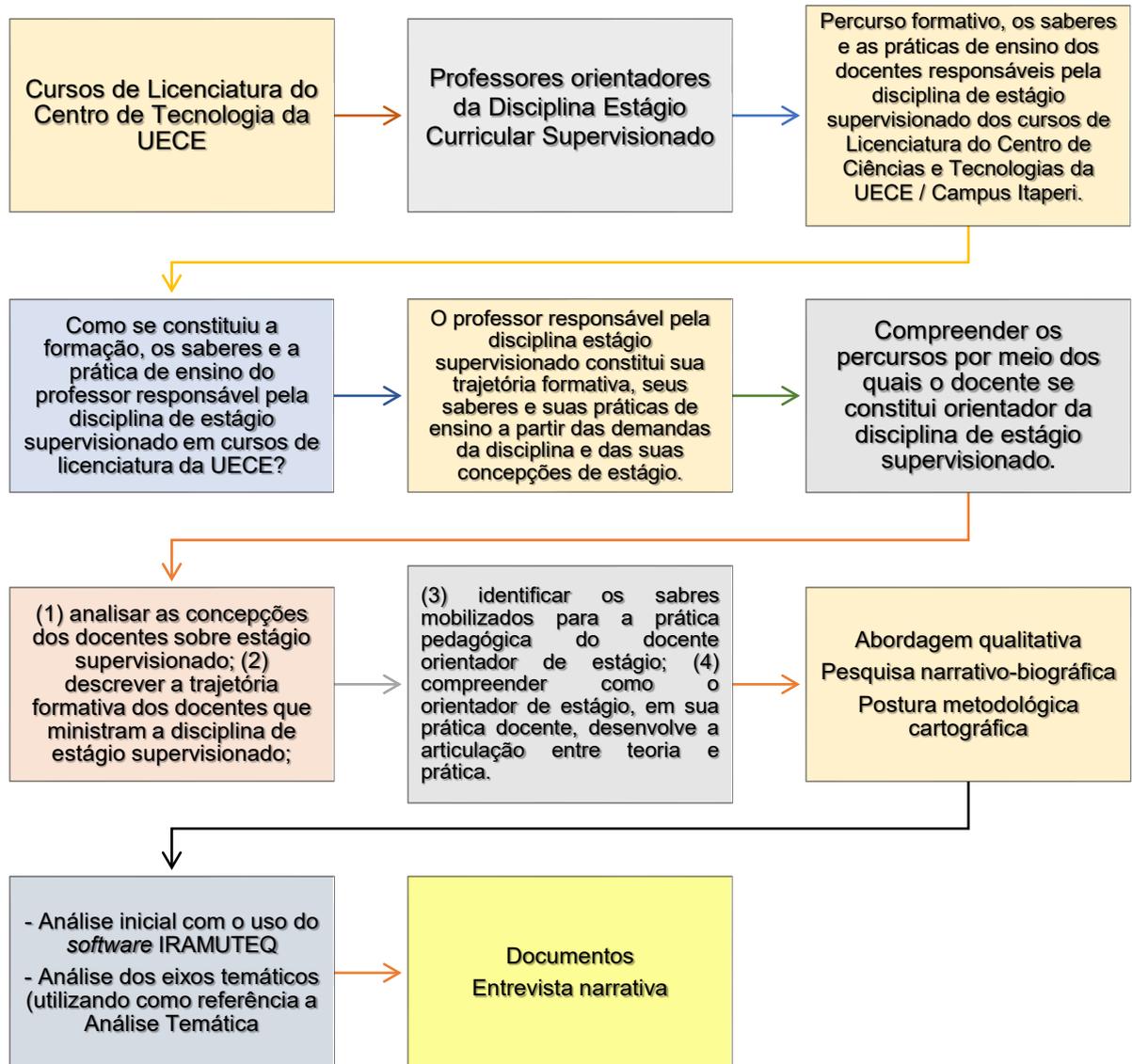
2.2 Percurso da pesquisa

Para que a caminhada seja mais fácil e produtiva é importante definirmos o cenário, escolher os caminhos a serem percorridos, definir os companheiros de caminhada, traçar objetivos que indiquem as nossas expectativas, escolher os instrumentos que nos auxiliarão no percurso e, principalmente, a concluir a jornada.

Na maioria das vezes levamos junto mapas que delineiam o percurso e auxiliam a identificar os passos a serem dados; o mapa nos direciona e permite acompanhar cada passo da jornada, norteando e possibilitando ajustes e muitas vezes, mudanças de percurso.

O Diagrama 1, apresenta o mapa a ser seguido nessa caminhada.

Diagrama 1 - Percurso da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O Diagrama representa um percurso linear, mas é do conhecimento de todos que decidem entrar no labirinto das investigações científicas, que a caminhada é bem diferente. À medida que caminhamos decidimos por alguns portais, refazemos o caminho, mudamos o curso, retornamos e, às vezes paramos para refazer o mapa, pensarmos outras estratégias e continuarmos a jornada. Muitas vezes essas paradas e retomadas são necessárias para avaliar as decisões e tornar a viagem mais agradável; e, ainda existem as paradas obrigatórias para resgatar forças para

continuar a caminhada, essas são perigosas porque a viagem tem um tempo previsto e esse como diz o poeta, não para. Portanto, o diagrama é uma representação gráfica, simplificada, das fases da viagem e não o desenho traçado pelos meus passos.

À entrada do labirinto, decido-me pela abordagem qualitativa; mesmo que durante a caminhada apresente alguns dados utilizando o tratamento estatístico, com o uso de um *software* para análise textual (ver tópico 2.5.2), este será utilizado para ilustrar graficamente os dados que retratam o perfil dos participantes da pesquisa e termos mais utilizados nas narrativas. Porém, esta, como um todo, atenderá ao proposto pela abordagem qualitativa, em uma perspectiva fenomenológica, por ser a que melhor contempla cada um dos objetivos e, assim, melhor poderá responder à minha pergunta.

Assim, entendo a abordagem qualitativa como um fio a me conduzir de forma mais segura, pelo labirinto. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador obtém as informações por meio do contato com o local de estudo; os dados são predominantemente descritivos e respeitam, ao máximo, a forma como foram registrados; há um maior interesse pelo processo do que pelos resultados; e, uma maior preocupação em retratar as perspectivas dos participantes da pesquisa. Em uma narrativa ou um relato oral, o entrevistado conta histórias, relembra fatos, expressa sentimentos, revela valores e crenças que dificilmente, estariam totalmente desvelados em dados estatísticos.

Para Bogdan e Biken (1994), os pesquisadores “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (p.16), preocupando-se mais com o processo do que com os produtos e, por fim, “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p.50). Portanto, a abordagem qualitativa é a melhor escolha, afinal, como disse no início do meu texto, mais que encontrar a saída, o importante no labirinto são os achados do percurso.

Para Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, ou seja, os significados atribuídos às questões, às experiências e às concepções dos participantes.

Outra decisão foi relativa à postura a assumir diante da ação de percorrer o labirinto: a postura cartográfica (DELEUZE; GUATARI, 1995). E, aqui, é necessário apreender o conceito de cartografia por um novo ângulo, por uma nova perspectiva.

Tarefa, essa, nada fácil porque nossa mente está impregnada de mapas, de escalas e de desenhos ligados à geografia. Porém, após iniciar as leituras acerca da cartografia, identifiquei, alguns elementos importantes para compreender a cartografia: a presença da subjetividade; a interrelação pesquisador/objeto; o acompanhamento do processo em todas as suas nuances e a ênfase no percurso e não nos resultados. Para Passos e Barros (2009, p.17), a cartografia não é um caminhar para alcançar metas pré-fixadas, mas, principalmente, um caminhar que vai, no percurso, traçando suas metas.

Além disso, após as leituras e as discussões no grupo de pesquisa coordenado por meu orientador, um elemento ficou claro nesse processo, o de que não posso ver a cartografia como método. O método traz-nos a ideia de um modelo pré-definido de fazer pesquisa, um modelo pronto com passos definidos a serem seguidos. E a cartografia não traz um molde pronto, o traçado, o desenho vai se fazendo no percurso e na relação do pesquisador com seu campo de pesquisa. O cartógrafo nunca sabe de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos. “Na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que habita e percorre os territórios, é que sua pesquisa ganha corpo” (COSTA, 2014).

Para Pozzana (2014, p.63), a ação de cartografar exige educar os sentidos “além da sua função trivial” para perceber as diversas nuances do sentido/significado das descobertas ao longo da caminhada. O importante é que o pesquisador fique atento para mostrar todos os detalhes da sua caminhada, os percursos escolhidos, justifique os passos dados durante o processo investigativo, “que tenha em mente que o meio, na cartografia, é o que explica os caminhos escolhidos durante o processo de produção de conhecimento” (AGUIAR, 2010, p.10). Desse modo, o percurso metodológico vai tomando forma na medida em que o pesquisador vai desvelando o objeto estudado. Daí, entender a cartografia como uma postura, assumida enquanto atitude de pesquisa. Esse cartografar, implica em um refletir contínuo por parte do pesquisador que descreve seu caminhar em detalhes, reflete sobre suas escolhas e está aberto a seguir novos caminhos (NETA; MAGALHÃES JUNIOR; MACHADO, 2019).

Assim, procurei representar a caminhada, por meio da perspectiva cartográfica, representando a partir da minha compreensão e análise, as especificidades e informações reveladas nas narrativas dos participantes da pesquisa.

Essas decisões levaram-me a definir o método e as técnicas de coleta e análise do *corpus* que me auxiliaram durante o percurso investigativo e a aproximação com o objeto; e que, acredito, responderam adequadamente aos objetivos da pesquisa.

No próximo tópico, apresento a delimitação do cenário selecionado para a pesquisa.

2.3 Contexto e cenário do labirinto

O contexto da pesquisa é o de uma universidade pública, vinculada ao Governo do Estado do Ceará, a Universidade Estadual do Ceará (UECE). Por meio da página oficial da UECE, o visitante tem acesso ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e, assim, é possível conhecer a identidade da instituição: sua missão, sua política pedagógica e as estratégias estabelecidas para alcançar seus objetivos e metas. Para apresentar o contexto da pesquisa, trago uma síntese do PDI para o período de 2017 a 2021, destacando alguns pontos que considere relevante.

A UECE inicia sua história no ano de 1973, com a instituição da Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE); em 1975, se consolida como universidade por meio da união de algumas instituições, a saber: Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia do Ceará, Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos e Televisão Educativa do Ceará. E, em 1979, a FUNEDUCE se transforma na atual Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE), à época já reconhecida e estruturada em Centros.

Tendo como missão “produzir e disseminar conhecimento” por intermédio da permanente qualidade de ensino e a melhoria da formação profissional de seus alunos “para promover qualidade de vida das pessoas, competência tecnológica e desenvolvimento sustentável” (PDI, 2017, p. 21); a UECE oferece além dos cursos de graduação, as pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, privilegiando, também, a pesquisa, a extensão e a inovação tecnológica.

A UECE é constituída por uma rede *multicampi*, com três *campi* em Fortaleza e oito em municípios do interior do Ceará, com predominância de oferta para os cursos voltados para a formação de professores da educação básica do estado,

com foco nas diversas áreas do conhecimento. Além disso ainda tem uma Fazenda de Experimentação Agropecuária (em Guaiuba), vinculada à Faculdade de Veterinária (FAVET) e um *Campus* Experimental de Educação Ambiental e Ecologia (em Pacoti), vinculado ao Centro de Ciências da Saúde (CCS).

Quanto ao ensino de graduação, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a UECE estabelece como política:

- I) Redimensionamento e atualização permanente da formação profissional em todos os níveis de ensino, tanto no que diz respeito aos conteúdos programáticos, quanto à infraestrutura;
- II) Integração e modernização dos diversos cursos de graduação, considerando as mutações do mercado de trabalho, a política acadêmica e a responsabilidade social da Universidade;
- III) Necessidade permanente de acompanhamento e avaliação dos cursos;
- IV) Fortalecimento dos cursos de formação de professores nas diferentes unidades do estado, aperfeiçoando as condições de funcionamento; e
- V) Adequação da política de criação de cursos de graduação às demandas da capital e do interior. (PDI, 2017, p.30)

Destaco como importante em relação aos estágios e à formação dos professores que ministram a disciplina, os itens I, II e III. Outro aspecto presente no PDI que diz respeito à pesquisa é o que se refere ao estágio supervisionado. Segundo o texto, os estágios “devem ser repensados continuamente” (PDI, 2017, pp. 49-50) e confirma essa proposição indicando a ampliação de ações inerentes ao estágio supervisionado:

- Elaboração de novas resoluções que disciplinem o estágio nos cursos de Licenciatura e de Bacharelado, a partir de amplo processo de discussão com coordenadores de curso e de estágio, e setores da UECE envolvidos com a matéria;
- Viabilização de novos campos de estágio obrigatório;
- Adequação dos estágios obrigatórios às normas vigentes
- Integração das propostas de estágio da UECE, com base nas diretrizes comuns aos cursos de graduação;
 - Aprofundamento conceitual e metodológico sobre o estágio;
 - Efetivação de convênios institucionais;
 - Promoção de ações formativas voltadas para a capacitação de coordenadores e supervisores de estágio;
 - Promoção de eventos acadêmicos com intuito de socializar experiências de estágio supervisionado

O cenário escolhido foi o Campus do Itaperi, mais especificamente o Centro de Ciências e Tecnologias (CCT). O Campus do Itaperi conta com dezenove cursos, distribuídos em cinco Centros e uma faculdade: Centro de Ciências da Saúde, Centro

de Educação (CED), Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), Centro de Humanidades (CH), e a Faculdade de Veterinária (FAVET).

O CCT é formado pelos cursos de Bacharelado em Ciência da Computação, Licenciatura e Bacharelado em Física, Licenciatura e Bacharelado em Geografia Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química. Como já apontado anteriormente, essa pesquisa limitou-se aos cursos de Licenciatura, e a escolha se deu porque os cursos de Licenciatura do CCT têm um formato que se aproxima mais da estrutura do Bacharelado.

As licenciaturas têm como objetivo formar, principalmente, para o exercício do magistério na educação básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

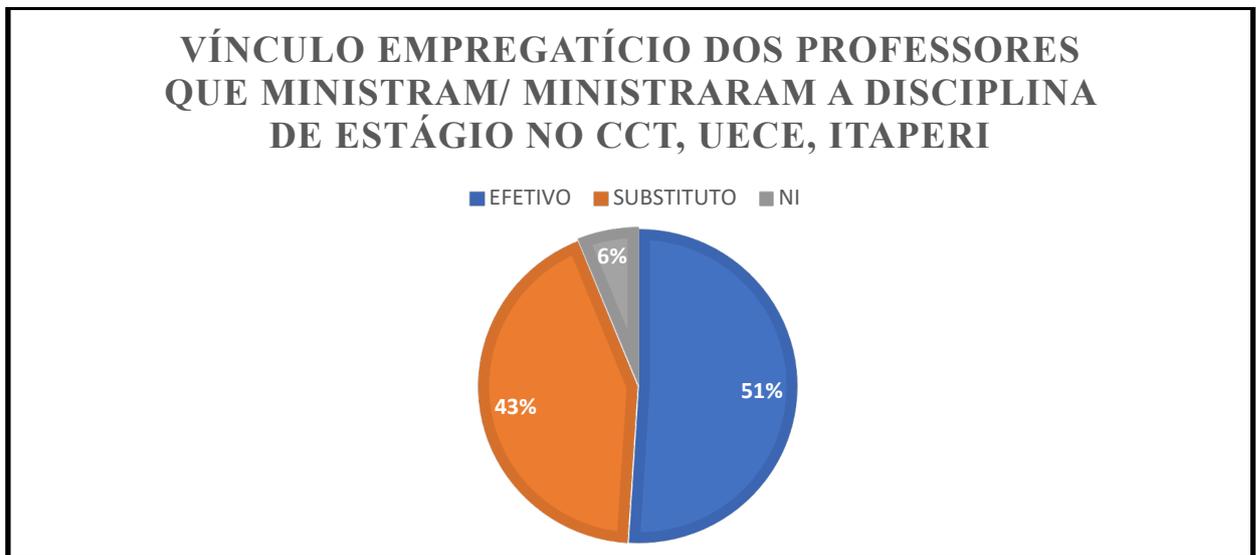
A disciplina de Estágio Supervisionado nos quatro cursos é ofertada nos últimos semestres o que pressupõe uma fragmentação teoria e prática, como se o formando precisasse se apropriar do conhecimento teórico antes da prática docente, não proporcionando, assim, a articulação teoria e prática que permite a reflexão crítica que origina a *práxis* que renova e rearticula a teoria e a prática (FRANCO, 2009).

No tópico a seguir apresento os participantes da pesquisa.

2.4 Participantes da jornada

Em um levantamento inicial realizado pelos bolsistas do grupo de pesquisa, em 2017, foram identificados 49 professores que ministram ou ministraram a disciplina de estágio supervisionado, no período de 2007.2 a 2017.2, assim distribuídos: Química (21), Física (07), Matemática (08) e Geografia (13). Um aspecto que se destacou foi o fato que dos 49 professores, 25 são efetivos, 21 substitutos e 3 não continham identificação (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Professores que ministram /ministraram Estágio nas Licenciaturas do CCT



Fonte: Elaborado pelos bolsistas do Grupo de Pesquisa (2018)

Após a entrada em campo, grande parte dos professores estavam aposentados, outros eram substitutos e tinham terminado o contrato. Resolvi, então, usar o recorte de 2017.1 a 2019.2, por ter professores ainda na ativa, com mais de dois semestres consecutivos de orientação de estágio. Conferindo as informações atualizadas, obtive os seguintes dados: Química (7), Física (4), Matemática (5), Geografia (4), totalizando 20 (vinte) professores, dos quais 10 (dez) são substitutos. Os extremos ficam com os Cursos de Geografia, no qual todos os professores orientadores de estágio são efetivos e o Curso de Física, no qual todos são professores substitutos.

A ideia inicial era realizar a pesquisa com até 12 professores (três de cada curso), selecionados entre os professores efetivos, sem formação pedagógica (graduação) e que tenham sido orientadores de estágio por, no mínimo, três semestres. Mas, após a qualificação essa ideia evoluiu, por sugestão da banca, com aprovação do meu orientador, para quatro professores.

A distribuição indicada foi a de um professor com licenciatura, com experiência em Educação Básica; um professor com licenciatura, sem experiência em Educação Básica; um professor sem licenciatura com pós-graduação em Educação ou Ensino e um professor sem licenciatura e com pós-graduação em outra área. Na

realidade, após analisar essa configuração, verifiquei ser mais vantajosa porque permitiria uma comparação entre as demandas de cada um.

Fui a campo com essa proposta, mantendo da original apenas o critério de que o participante tivesse ministrado a disciplina em três ou mais semestres consecutivos, porque esse garantiria uma maior experiência com turmas de estágio supervisionado. Porém, teve início a dificuldade de atender à minha demanda; deparei-me com a situação possível de surgir em qualquer pesquisa: a necessidade de mudar os critérios porque a realidade do campo não permitia a proposta inicial. A universidade, devido a uma greve, teve seu calendário modificado e eu iria iniciar os contatos no início do período de férias o que dificultaria o encontro com os professores.

Mesmo assim, iniciei pelo curso de matemática. Dos quatro professores só consegui entrar em contato com dois, que gentilmente se dispuseram a participar mesmo sacrificando o tempo livre; os dois tinham licenciatura em matemática, não tinham experiência em educação básica, porém a pós-graduação era em áreas diferentes, o que poderia se aproximar do perfil desejado anteriormente. No Curso de Geografia, consegui contato com uma professora que atendeu prontamente à minha solicitação, sua formação inicial foi em licenciatura, sua pós-graduação não foi na área de ensino, mas tinha experiência na educação básica, além de ser efetiva. No curso de Física, todos os professores eram substitutos, um tinha saído por conta de aprovação em um concurso de outra instituição, dois não constava telefone na secretaria, só consegui o contato de um professor que não consegui contactar de imediato.

Mesmo com a dificuldade do recesso e a impossibilidade de atender aos critérios anteriores, o resultado foi positivo, tinha três participantes com algumas diferenças entre si. Resolvi, então, procurar um participante no Curso de Química. Como já tinha dois professores substitutos e um efetivo, todos com licenciatura, procurei selecionar um efetivo que não tivesse licenciatura e nem pós-graduação na área de ensino. Dos sete professores, pré-selecionei três nas condições que tinha estabelecido, consegui o contato de um que além de atender aos critérios, ministrava estágio supervisionado desde 2014.1. Procurei-o e recebi o seu consentimento, inclusive com a assinatura no Termo de Livre Consentimento. Porém, seus inúmeros afazeres terminaram por impedi-lo de participar. Após três tentativas e alguns *e-mails*,

assumi não ser possível contar com a colaboração de um participante da área de química porque o tempo não permitiria substituí-lo.

Com o período previsto para a conclusão da pesquisa se aproximando procurei o professor de física que, ao ser contatado, concordou em participar; sua formação inicial foi em licenciatura, a pós-graduação foi em física aplicada, porém tinha experiência em educação básica. Finalmente estava com os quatro professores previstos e com material para, após as transcrições, compor o *corpus*.

O Quadro 6, apresenta o perfil dos professores participantes da pesquisa. De modo a manter o anonimato dos entrevistados, ação comum entre pesquisadores, e, como uma afionada pela saga *Star Wars*⁵, denominei-os de Han Solo (HS), Rey Skywalker (RS), Leia Organa (LO) e Luke Skywalker (LS). Outro motivo para a escolha foi o de encontrar semelhança entre o percurso da tese e o da saga. A primeira trilogia de *Star Wars* inicia em uma época, a seguinte volta no tempo para explicar os acontecimentos da saga anterior e a última se passa após os fatos da primeira trilogia. Essa característica de não linearidade se assemelha às narrativas docentes, o resgate constante de tempos anteriores, invocando as vivências que aos poucos vão revelando como teceram a sua identidade docente, tal qual ora se apresenta. Vale ressaltar que os participantes concordaram com a escolha de nomes.

Quadro 6– Perfil dos professores participantes da pesquisa

Participante	Formação Inicial	Pós-Graduação	Vínculo com a UECE	Experiência com a Educação Básica	Experiência anterior com Educação Superior
HS	Licenciatura (Mat.) e bacharelado em outra área (UFC)	Mestrado em outra área	Substituto	Não	1 ano
RP	Licenciatura (Mat.) (UECE)	Mestrado em ensino	Substituto	Não	Não
LO	Licenciatura (Geo) (UECE)	Mestrado e doutorado na área de conhecimento - mas não em ensino	Efetivo	3 anos	3 anos

⁵ Franquia criada pelo cineasta George Lucas que conta com uma série de oito filmes de fantasia científica.

LS	Licenciatura (Fís) (UECE)	Mestrado e doutorado (cursando) na área de conhecimento - mas não em ensino	Substituto	2 anos	Não
----	---------------------------	---	------------	--------	-----

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

É possível perceber, pelo quadro acima, que a Universidade admite para orientar a disciplina de Estágio, o professor substituto, com pouca ou nenhuma experiência de magistério e, é esse profissional, que vai acompanhar e orientar futuros docentes da educação básica.

O próximo tópico apresenta os recursos utilizados para a composição e análise do *corpus*.

2.5 Recursos metodológicos

Ao percorrer um labirinto ou iniciar uma caminhada difícil e longa, todo caminhante sabe que a jornada será mais leve, se levar com ele ferramentas de apoio, como a bússola, o bastão, dentre outros. No percurso investigativo, os recursos metodológicos assumem o papel de guiar os caminhos a seguir. Decidir, *a priori* pelas técnicas para composição e análise do *corpus*, é fundamental; mesmo que, ao longo da jornada, seja necessário modificá-las.

A seguir, narro a minha escolha pelas ferramentas que me auxiliaram na jornada.

2.5.1 Composição do *corpus*

Como procedimentos de coleta para o *corpus* da pesquisa, utilizei a análise documental, a entrevista narrativa e meu caderno de registros.

Quadro 7 - Relação instrumentos - objetivos

Objetivos Específicos	Técnica de coleta para o <i>corpus</i> da pesquisa
(1) identificar os saberes mobilizados pelo supervisor de estágio	Entrevista narrativa
(2) descrever a trajetória formativa dos docentes que ministram a disciplina de estágio	Análise documental Entrevista narrativa
(3) Analisar as concepções dos docentes participantes da pesquisa sobre o estágio supervisionado	Entrevista narrativa
(4) compreender como o supervisor de estágio, em sua prática docente, desenvolve a articulação entre a teoria e a prática;	Entrevista narrativa

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O Quadro 7, sinaliza a relação entre os objetivos e os instrumentos a serem utilizados na pesquisa. Logo adiante, exponho o porquê da escolha desses instrumentos.

2.5.1.1 A análise documental

Para Oliveira (2007), os documentos são registros escritos que proporcionam informações importantes para a compreensão dos fatos e relações, se constituem em manifestações registradas acerca de um determinado tema, situação, época ou atividade. Na análise documental o pesquisador identifica, verifica e analisa os documentos com a finalidade de colher informações para complementar os dados e ou atender a um objetivo específico da pesquisa. Para esse estudo, a análise documental será realizada em Resoluções acerca de Estágios na Licenciatura, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), nos Programas de Disciplina (PD) e no Currículo *Lattes* dos participantes da pesquisa. Esses documentos permitiram compreender como se estrutura a disciplina de estágio, um aspecto do percurso formativo dos professores e da sua prática docente.

No *Lattes*, foi possível verificar a existência de cursos na área de educação, na formação inicial e na continuada. Além disso, os grupos de pesquisa, a produção bibliográfica e a participação de eventos indicaram o interesse e o investimento na área de ensino. Permitindo, assim, traçar um perfil da trajetória formativa do professor formador. Os documentos que normatizam o Estágio na UECE, revelaram as perspectivas oficiais acerca do Estágio supervisionado.

As Resoluções, o PPC e o PD serão discutidos nos percursos referentes aos objetivos da pesquisa. Com a análise do *Lattes* dos professores entrevistados, obtive o seguinte resultado além dos já elencados no Quadro 6:

Han Solo – Além dos cursos complementares na área de conhecimento em Matemática, tem curso de moodle⁶ para professores e tutores e está cursando especialização na área de ensino. Tem experiência de monitoria no período da graduação. Em sua produção bibliográfica tem artigos abordando os temas: ensino, didática e educação inclusiva.

Rey Skywalker – A maioria de seus cursos complementares são ligados à educação e ao ensino, sua produção bibliográfica envolve os recursos didáticos para o ensino de sua área de conhecimento em Matemática. Integra grupo de pesquisa com projeto ligado à educação.

Leia Skywalker – Além dos cursos complementares na área de conhecimento em Geografia, cursou Libras, Secretariado Escolar, Cursos de Formação para novos docentes e tem Estágio de Docência. Na educação básica foi professora, secretária escolar e agente administrativa. No curso superior tem experiência, além da docência, em coordenação de curso, de PBID e de Estágio supervisionado; participou de comissão de atualização de documentos referentes ao ensino, integra grupo de pesquisa com projeto que tem como um dos eixos a educação do campo e educação indígena. É membro de Corpo Editorial de Revista Científica. Em sua produção bibliográfica tem artigos contemplando o tema educação e ensino.

Luke Skywalker – Além dos cursos complementares na área de conhecimento em Física, tem curso complementar de Formação para Professores Formadores e Formação de Tutores para Educação a Distância (EaD), tem

⁶ Plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre. É um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos).

experiência como monitor na graduação. Sua produção bibliográfica não contempla especificamente a área do ensino, com exceção de alguns trabalhos com foco no ensino de sua área de conhecimento para EaD. É membro de Corpo Editorial de Revista Científica.

Dado o perfil dos entrevistados, obtido pela análise documental, segue-se o recurso que viabilizará a consecução do objetivo de pesquisa: a entrevista.

2.5.1.2 Entrevista Narrativa

Ao desenvolver uma pesquisa, é necessário que as técnicas para coleta das fontes e para a análise do *corpus* se articulem com o tipo de pesquisa, com a abordagem e com a postura metodológica assumida pelo pesquisador. Diante desse princípio, considere, na investigação, as entrevistas narrativas como procedimento teórico-metodológico com a intenção de possibilitar a expressão dos próprios entrevistados sobre sua trajetória para tornar-se professor de estágio. A Entrevista Narrativa (EN) tem sido muito utilizada e reconhecida como uma técnica de coleta de dados que oferece grande contribuição para as pesquisas. Ela estimula o narrador a contar a sua história a partir da sua perspectiva e, principalmente, após dado os eixos temáticos de interesse do pesquisador, o narrador é quem comanda a fluência da narrativa. Esse tipo de entrevista, assume uma perspectiva biográfica. Biográfica porque ao contar suas experiências, delineando o tempo e o espaço, o entrevistado fala de sua vida, de sua trajetória e, assim, produz sua biografia.

A EN é uma técnica proposta por Schütze (2013) com o objetivo de quebrar o esquema pergunta-resposta e, assim, colocar o entrevistado como protagonista da ação falando livremente sem interrupções, direcionamentos ou supressões próprias da “abordagem metodológica ou dos pressupostos teóricos do pesquisador” (p.213). Para Delory-Momberger (2012, p.526) a entrevista narrativa busca apreender a configuração singular dos acontecimentos vivenciados a partir das interpretações que cada sujeito dá às suas experiências seguindo seus próprios critérios de relevância.

É certo que não podemos separar as dimensões de uma pessoa. As dimensões pessoal, social e profissional se articulam e formam o EU do indivíduo, e esse EU influencia sua ação no coletivo. Assim, o foco dessa pesquisa é dar voz a esse professor, para que ele relate suas experiências, suas perspectivas, seus

sentimentos, sem amarras, estimulá-los a “refletir e narrar acontecimentos importantes da sua vida.” (Lima, 2017. P. 73)

Segundo Souza (2011),

As entrevistas narrativas demarcam um espaço em que o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los oralmente, organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância. (p.217)

Ou seja, a memória narrativa estimula o sujeito a voltar o olhar para si, observar-se e nessa observação para relatar suas experiências, o sujeito reflete sobre essas vivências e ressignifica suas trajetórias. Ao revelarem suas concepções, ativarem a memória e deslocarem-se no tempo e espaço, sem amarras de perguntas definidas, os entrevistados permitem um maior desvelamento sobre como articulam formação, saberes e práticas de ensino. Por meio das narrativas, o sujeito, à medida que vai recordando, vai entrando em contato com lembranças e subjetividades que permitem refazer suas histórias, relembrar fatos e construir uma narrativa mais rica que respostas pontuais a perguntas diretivas.

Sousa (2012, p. 46), afirma que a narrativa se apresenta como um dos meios “[...] de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores”, daí considerar a entrevista narrativa como o instrumento adequado para alcançar meus objetivos.

No contato inicial, os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa e foi solicitada sua aquiescência por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Logo após, cada professor recebeu um roteiro explicativo acerca da dinâmica da entrevista narrativa. Solicitei, então, que relatassem as experiências que viessem à mente, sem interrupções, procurando abordar os seguintes eixos temáticos: concepção de estágio, trajetória formativa, saberes mobilizados e as práticas de ensino, tendo como tema geral a sua experiência como professor de estágio curricular supervisionado. O resultado foi uma narrativa fluida, na qual o entrevistado a partir de sua apresentação pessoal, voltou no tempo para traçar o seu percurso formativo, até chegar ao momento atual, como professor da UECE. A partir daí deu início às suas experiências como professor de estágio. As entrevistas foram gravadas, transcritas e enviadas para os participantes da pesquisa, de forma que eles tivessem conhecimento do conteúdo a ser analisado.

2.5.1.3 Cadernos de registros

Denomino de cadernos de registros, as anotações pessoais acerca do desenvolvimento da investigação. Concordo com Bogdan e Biklen (1994), que durante uma entrevista, a atitude do entrevistado, expressa em gestos, trejeitos, expressão facial, não são gravadas; porém, são elucidativas e importantes para análise. Daí, ter considerado necessário manter um caderno para registrar minhas impressões e detalhes observados de modo a obter o máximo de registros para a escrita do texto.

2.5.2 Análise do *corpus*

Após a composição do *corpus*, as informações extraídas devem ser organizadas, classificadas e finalmente, analisadas. Essa etapa exige sistematização e metodologia apropriada, tendo em vista que a preparação e a organização adequada do *corpus* facilitarão a interpretação deste.

Para Rodrigues (2007), ao concluir a organização das informações coletadas, estas são processadas por meio de atos que seguem princípios e regras para que delas se extraiam informações ocultas ou implícitas, e até para que se possa perceber o que é aparente nas informações amalhadas.

Dessa forma, o pesquisador tem de estar atento a todas as nuances dos entrevistados, apreender todos os detalhes do que ocorre durante a entrevista, fazer as anotações necessárias para que durante a análise nada seja perdido.

Com o objetivo de atender a essa necessidade de organização, os relatos verbais foram transcritos e identificados e as anotações oriundas das observações realizadas durante as entrevistas foram revisadas e as falas, devidamente identificadas. O *corpus* proveniente da recolha de fontes foi analisado de duas formas: inicialmente por meio do *software* de análise textual IRAMUTEQ⁷. O IRAMUTEQ é um *software* gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud, que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras.

A ideia inicial era utilizar o *software* para gerar os indicadores e realizar a análise pelo Técnica de Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006). Após a análise verifiquei que uma análise utilizando como referência a Análise Temática (AT),

⁷ Tutorial disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em 16 de dezembro de 2019.

sistematizada por Braun e Clarke (2006), atenderia melhor à organização textual da tese.

Porém, como a análise no IRAMUTEQ contemplou todo o *corpus*, a partir de alguns dos diferentes tipos de análises possíveis de serem realizadas, considerei relevante apresentá-las nesse tópico, até porque a organização auxiliou na composição dos temas para a AT. O uso do *software* exige alguns procedimentos antes da importação do *corpus*, tais como: retirar os caracteres especiais, substituir o hífen por *underline*, formatar sem parágrafos, eliminar frases sem relação com o tema, eliminar expressões que indiquem vícios de linguagem, dentre outros. Limpar o texto, foi uma tarefa árdua porque como não houve limite de tempo nas narrativas, os professores foram deixados à vontade para narrar o que considerassem relevante, as narrativas oscilaram entre 30 minutos e 1h 35min; ao serem transcritas ficaram entre 8 e 25 laudas. Após essa limpeza, o texto é importado, identificado as variáveis (gênero, disciplina lecionada, identificação) e selecionado o tipo de análise. No caso dessa pesquisa, foram utilizados: a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), a Análise de Similitude e a Nuvem de Palavras.

2.5.2.1 Análise dos dados das Entrevistas pelo software IRAMUTEQ

Quatro participantes responderam a entrevista que formou o *corpus* geral, submetido à análise com o uso do *software* gratuito Iramuteq. O *corpus* foi constituído por 980 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 932 STs (95,10%); o que possibilitou a análise, tendo em vista que um aproveitamento abaixo de 70% pode significar que o material não é representativo para análise. Emergiram 34.304 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 3.454 palavras distintas e 1.686 com uma única ocorrência, que constituíram o *corpus* para as análises a seguir.

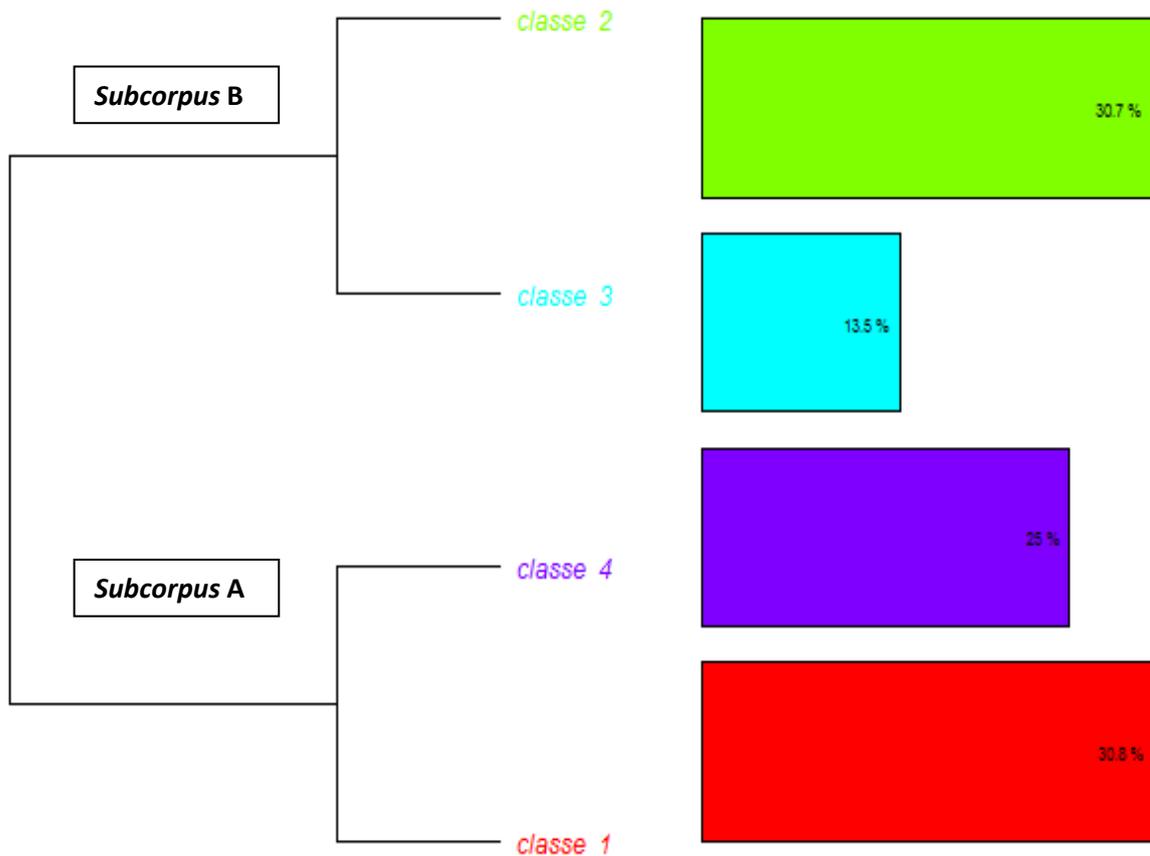
2.5.2.1.1 Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

A CHD ou o método de Reinert agrupa os termos por proximidade ou semelhança e classifica os STs utilizando a lógica da correlação, em um esquema hierárquico de classes, possibilitando ao pesquisador inferir quais ideias o *corpus* textual deseja transmitir, permitindo identificar como os discursos se agrupam; e,

assim, nomear as classes a partir do conteúdo que emerge do agrupamento de palavras.

Utilizando o Método de Reinert, o conteúdo analisado foi categorizado em quatro classes: Classe 1, com 287 ST (30,79%); Classe 2, com 286 ST (30,69%), Classe 3, com 126 ST (13,52%), e Classe 4, com 233 ST (25%). (ver Figura 01)

Figura 1 – Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: Elaborado no *software* IRAMUTEQ (2019)

Essas quatro classes se encontram divididas em duas ramificações (A e B) do *corpus* total em análise. O *subcorpus* A, é composto pelas Classes 1 e 4. Enquanto o *subcorpus* B, contém os discursos correspondentes às Classes 2 e 3. O fato das classes 2 e 3 estarem agrupadas em um mesmo *subcorpus* indica que apesar de terem diferenças entre si, elas têm um conteúdo comum; o mesmo ocorrendo com as classes 1 e 4, daí serem classificadas em *subcorpus* diferentes.

No *subcorpus* A os professores trazem suas impressões acerca da concepção de estágio (Classe 1) e das suas práticas de ensino (Classe 4), enquanto

no *subcorpus B*, observa-se as impressões acerca da trajetória formativa (Classe 2) e dos saberes mobilizados (Classe 3).

A seguir, apresento a análise de cada uma das classes com as nuvens formadas pelas palavras mais frequentes.

Classe 1 – Concepções de estágio

Compreende 30,79% ($f = 287$ ST) do *corpus* total analisado.

Na análise realizada, verificou-se que estão elencadas as experiências e conceitos elaborados pelos participantes sobre situações vivenciadas no contexto da pesquisa, como pode ser observado nos exemplos:

[...] é uma possibilidade de você tá colocando em prática todo o conteúdo **teórico** que você viu nos semestres passados, principalmente na disciplina de prática de ensino que é lá onde a gente trabalha a forma como eles ministram **aula**, plano de **aula**, **planejamento**, [...] (Rey S.)

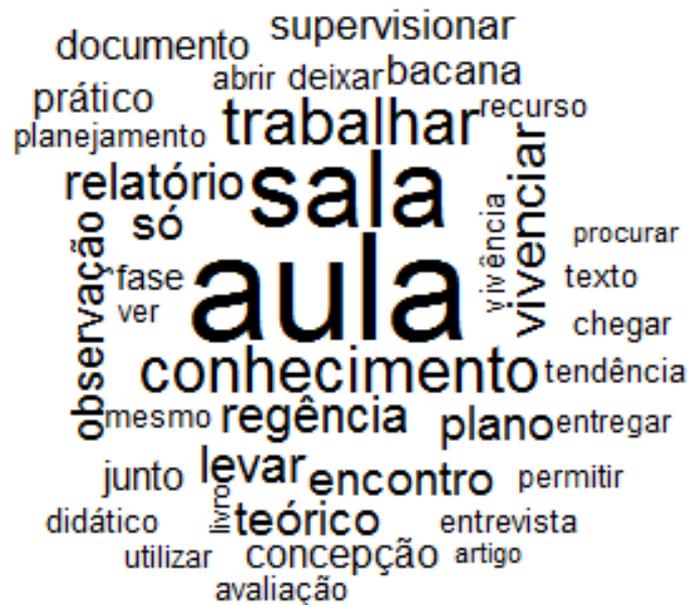
[...] e a partir dali trazer para o seu relatório, trazer para dentro da **sala de aula** um movimento muito distante entre escola e universidade então o aluno passa três a quatro meses naquele período de estágio [...] (Leia O.)

[...] então chegamos à conclusão de que teríamos **aulas** em **sala** e que nós iríamos discutir práticas de ensino em sala[...] (Han S.)

Na nuvem de palavras, a que se encontra em maior destaque, tanto em tamanho quanto em centralidade, é aquela que apresenta uma maior frequência de repetição. Quanto maior o tamanho da palavra, maior será a sua influência na classe. Assim, na classe 1, ao falar das suas concepções sobre estágio, o termo “aula” destaca-se em sua frequência e relaciona-se a outros termos, revelando conexões mais fortes entre as ideias de conhecimento, vivenciar, trabalhar, observação, regência, como se pode ver na figura 2.

Apresentam, assim, o estágio como o momento de conhecer e vivenciar a realidade do chão da sala de aula. Segundo Pimenta e Lima (2009) ao oportunizar esse momento de vivenciar o cotidiano da escola, o estágio propicia a construção da identidade do docente e “abre espaço para realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade”(p.67). Dessa forma, fica claro no discurso dos professores a importância que dão ao estágio como espaço de reflexão acerca das práticas de ensino e das experiências vividas na realidade da sala de aula.

Figura 2 – Nuvem de palavras mais frequentes na Classe 1



Fonte: Elaborado no *software* IRAMUTEQ (2019)

Para os professores entrevistados o período do estágio permite observar o funcionamento da escola como um todo; e, para Leia O., o relato das impressões individuais e a troca de experiências entre os alunos do estágio, ajudam a diminuir a distância que há entre a universidade e as escolas de educação básica. O contato com a realidade da escola e da sala de aula, de certa forma, diminui a distância entre o dito e o vivido.

A seguir, continuo a caminhada com a discussão da Classe 2.

Classe 2 – trajetória formativa

Compreende 30,69% ($f = 286$ ST) do *corpus* total analisado.

Na análise realizada, o termo que se destaca em frequência é “área”, que por sua vez se relaciona com outros termos tais como, curso, educação, ensino (Figura 3). Ao se referir à sua trajetória formativa, a utilização da palavra “área”, no discurso do professor, foi recorrente; tanto para destacar não ter a formação específica na área, quanto para reforçar o fato de ser da área de ensino. Entre os segmentos de texto (ST) típicos dos discursos dos participantes têm-se como exemplo:

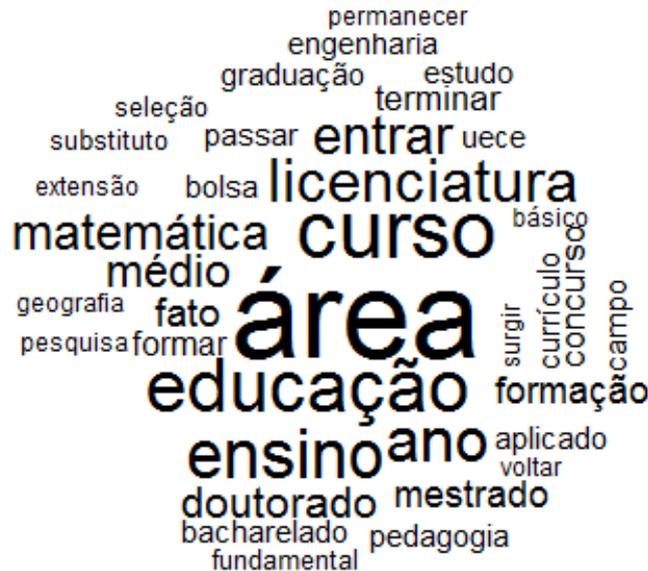
[...] e aí essas especificidades ficam para os professores de cada curso e muitas vezes será que o professor daquele curso tem pesquisa de fato direcionada à educação naquela **área** ou se ele pesquisou outra coisa totalmente distinta [...] (Han S.)

[...] e vou ficar com a coordenação, me chamaram para o mês que vem participar do fórum de discussão nessa **área** da educação matemática e o grupo que eu tô é de estágio supervisionado [...] (Rey S.)

[...] eu como pesquisadora da **área** de estágio porque hoje essa é minha área de estudo, hoje é estágio supervisionado, educação geográfica e educação do campo, essa é a minha **área** de estudo [...] (Leia O.)

Outros termos aparecem em destaque na Classe 2, como pode ser visto na figura 3, todos relacionando-se com área: ensino, educação, licenciatura e curso. Esse aspecto é relevante, pelo fato de os quatro professores terem licenciatura. Percebe-se, então, que consideram importante o fato de a formação inicial ser na área de ensino.

Figura 3 – Nuvem de palavras mais frequentes na Classe 2



Fonte: Elaborado no software IRAMUTEQ (2019)

Importância, essa, reforçada ao analisar os currículos dos entrevistados. Todos procuraram, principalmente os sem pós-graduação na área da educação, seja por meio de cursos complementares ou de pesquisas, envolver-se com os temas ligados à educação e ao ensino. Demonstrando, assim, o interesse em preparar-se para as atividades docentes por meio da autoformação.

Entre os segmentos de texto (ST) típicos dos discursos dos participantes presentes na Classe 3 têm-se como exemplo:

*[...] por um campus do interior porque é uma outra **dimensão** da realidade e aí eles tudo isso faz com que eles comecem o estágio muito assustados, assim se vão dar conta da carga horária, se vão dar conta dessa realidade [...]* (Leia O.)

*[...] fazer todas as aulas aqui não contaria a carga horária na **escola** e essa carga horária seria de atividades que a gente passava, a gente trabalhava com eles na época era alguns objetos de aprendizagem [...]* (Luke S.)

*[...] em muitos casos o único curso que faz essa ponte entre a **escola** e a universidade já que isso é bom para o aluno é bom para escola que a **escola** percebe que o aluno se sente lembrado e acompanhado [...]* (Leia O.)

Outros termos aparecem em destaque na Classe 3, como pode ser visto na figura 4. E, entre eles, destaco os termos que se referem à falta de apoio para consecução de alguns objetivos da disciplina Estágio Supervisionado. Os professores se ressentem da dificuldade em realizar um acompanhamento do estágio no que toca às visitas às escolas. A universidade não oferece condições legais, nem a logística necessária para que essas visitas ocorram sistematicamente. Desse modo, observa-se os termos risco, apoio, condição e assustado destacando-se na fala dos quatro professores.

No tópico seguinte, trago a análise da Classe 4.

Classe 4 – saberes mobilizados

Compreende 25% ($f = 233$ ST) do *corpus* total analisado.

Na análise realizada, o termo que se destaca em frequência é “conseguir”. Outros termos também em destaque são: dar, achar, falar, difícil, aprender, trabalho. (Figura 5). Entre os segmentos de texto (ST) típicos dos discursos dos participantes presentes na Classe 4 têm-se como exemplo:

*[...] assumo que eu tive que fazer um estudo muito aprofundado para **conseguir** assumir a disciplina e para passar o necessário para o **aluno aprender**... [...]* (Han S.)

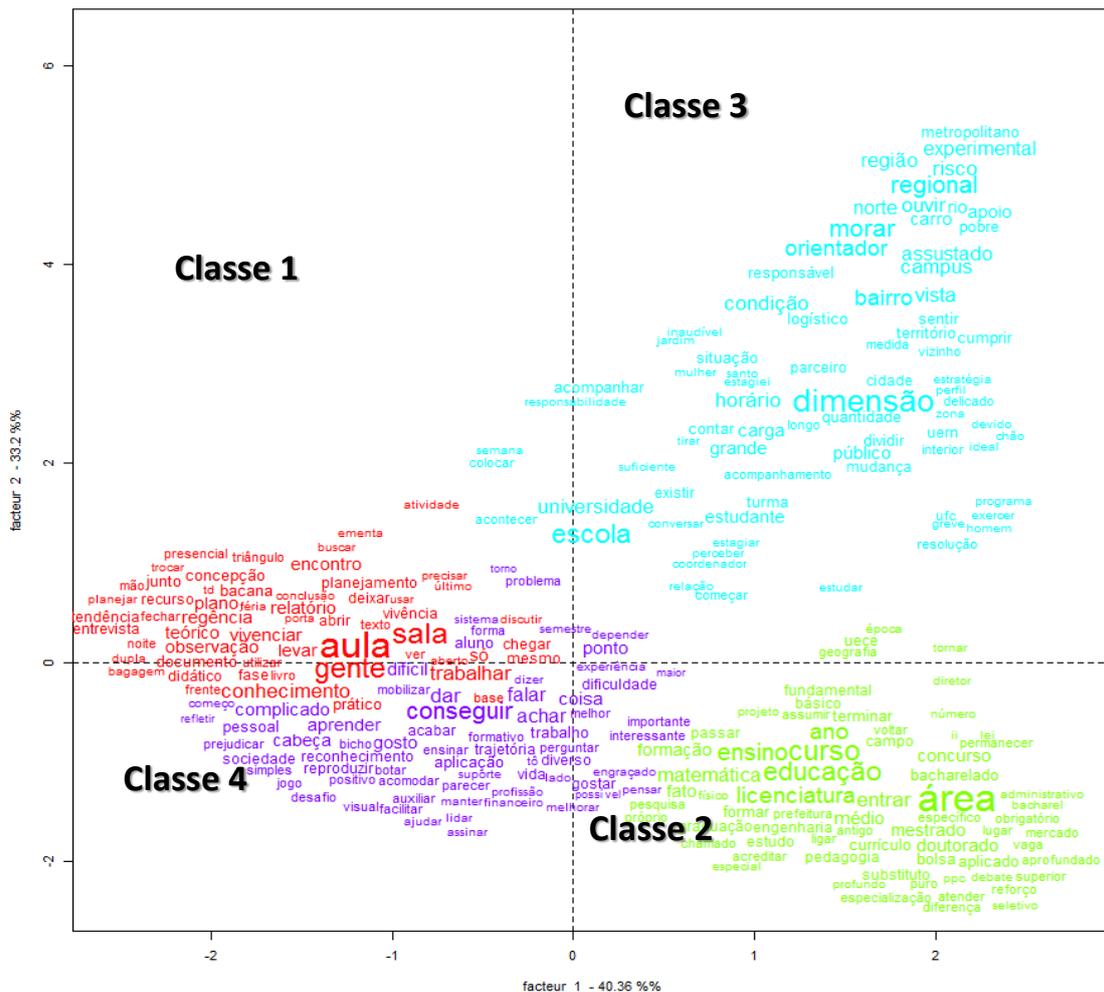
aprender, também, a lidar com a falta de conhecimento e valorização, para não prejudicar o trabalho e poder seguir em frente procurando fazer o melhor.

Os próximos tópicos permitem identificar, de forma mais clara, as associações entre os termos e os segmentos de texto.

2.5.2.1.2 Análise Fatorial de Correspondência

A Análise Fatorial por Correspondência (AFC), consequência da CHD, permitiu fazer a associação dos segmentos do texto em cada classe, levando em conta a frequência de incidência de palavras e também as classes, representando-as em um plano cartesiano (ver Figura 6). As palavras de todas as classes são apresentadas de forma centralizada expandindo-se para pontos periféricos.

Figura 6 – Análise Fatorial de Correspondência



Fonte: Elaborado no software IRAMUTEQ (2019)

É possível notar que uma quantidade pequena de palavras vai além de seus quadrantes, o que demonstra que há uma significativa distinção entre as classes. As palavras das Classes 1 (cor vermelha) e 3 (cor roxa) estão mais próximas, tais como “aula” e “difícil”. Em oposição estão as palavras da Classe 2 – “educação” e da Classe 3 - “escola”.

Ao observar o gráfico, é possível destacar a forte aproximação entre as classes 1 e 4, ou seja, entre as concepções de estágio e os saberes mobilizados e deste com o percurso formativo. Ao mesmo tempo, percebe-se o distanciamento da classe que representa as práticas de ensino das outras três classes, principalmente das classes 2 e 4, trajetória formativa e saberes mobilizados.

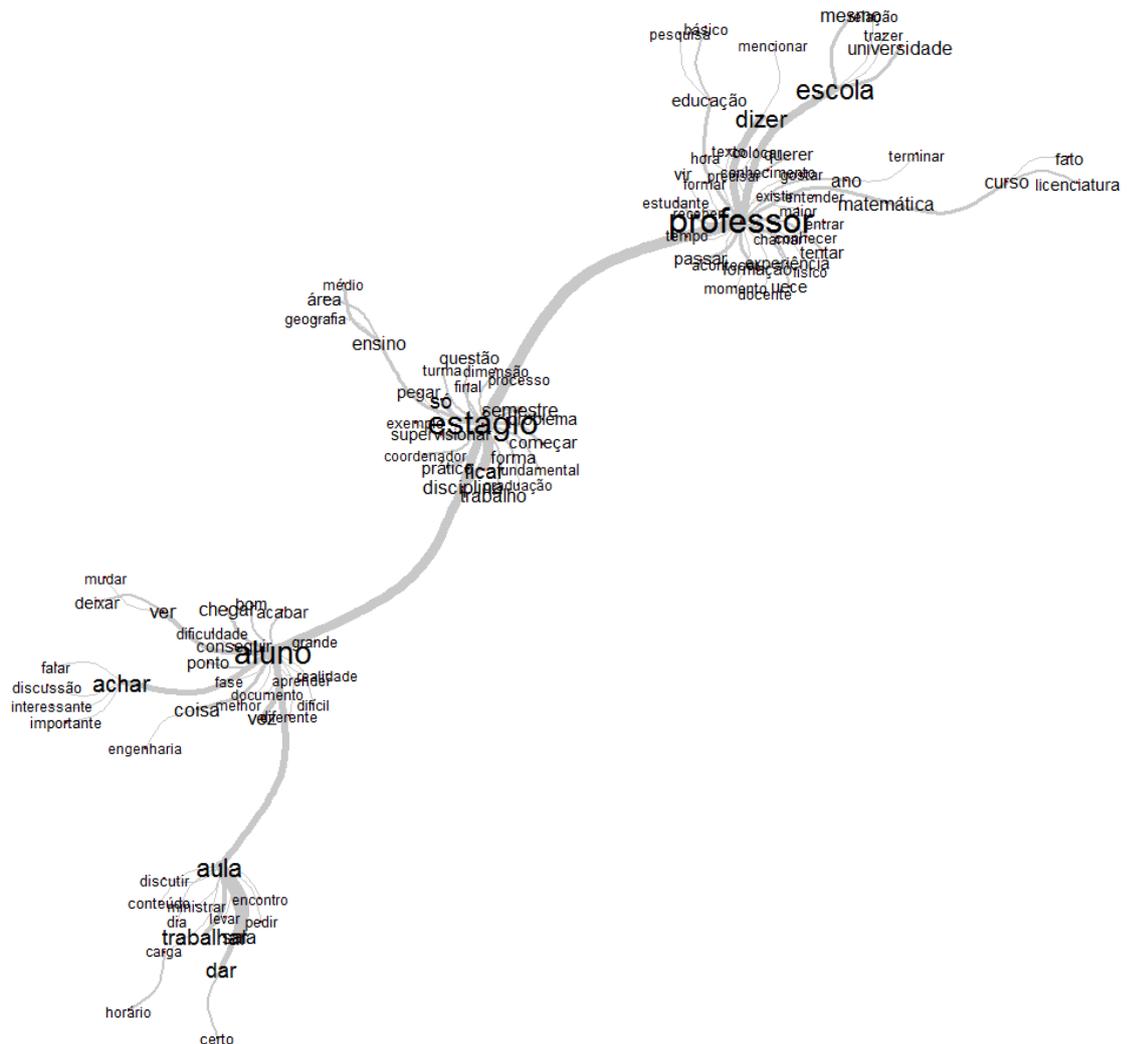
Termos que representam momentos e situações encontradas na realidade da escola, como por exemplo, as dificuldades de acesso, de logística, de apoio e os riscos encontrados em algumas escolas de bairros periféricos, encontram-se distantes dos termos licenciatura, graduação, currículo, pedagogia. Assim, é possível afirmar que, na verdade a formação inicial não prepara para a realidade a ser enfrentada, quando do exercício da docência.

Esse movimento de aproximação e distanciamento evidenciam alguns aspectos presentes nas falas dos entrevistados e que serão analisados nos próximos capítulos ou percursos da jornada.

2.5.2.1.3 Análise de Similitude

A análise de similitude que se baseia na teoria dos grafos possibilitou identificar as ocorrências e as indicações das ligações entre as palavras, contribuindo na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus textual e identificar os temas relevantes. Observa-se que há três palavras que mais se destacam nos discursos: “estágio”, “professor” e “aluno”. Delas se ramificam outras com expressivo significado associado, como “aprender”, “supervisionar”, “prática”, “formar”. No extremo das ramificações, contempla-se a relação entre “aula” e “encontro”; “achar” e “importante”; “educação” e “pesquisa” (ver Figura 7).

Figura 7 – Análise de Similitude



Fonte: Elaborado no *software* IRAMUTEQ (2019)

Inicialmente, o gráfico obtido pode ser um pouco emaranhado e confuso; mas, após uma limpeza excluindo os termos de menor frequência, é possível obter um gráfico mais legível como o da figura 7. E, assim, poder identificar claramente os temas mais relevantes e os termos associados a ele.

Dessa forma, tem-se estágio associado ao termo final, à processo e à exemplo; enquanto aula, associa-se mais fortemente à discussão e à encontro e indica uma relação maior de proximidade com o aluno do que com o tema professor.

Outro aspecto a destacar é que nesse gráfico, assim como no obtido por meio da AFC o termo licenciatura encontra-se distante dos temas professor, estágio, aluno e, principalmente, de aula.

Na nuvem as palavras são agrupadas e apresentadas em tamanhos diversos, esses tamanhos representam graficamente a relevância do termo no *corpus* textual, destaque caracterizado em função da frequência com que aparecem na narrativa. É uma análise simples, mas, interessante porque possibilita a rápida visualização das palavras-chaves, os termos com relevância para um tema, se encontram em fontes maiores e mais próximas do centro. É possível perceber, então, que para os entrevistados a temática estágio está diretamente relacionada com aluno, professor, escola e aula.

No próximo tópico, trago o segundo modelo de análise realizado.

2.5.2.2 Análise dos dados usando como referência a Análise Temática (AT)

Vários são os métodos para a análise de dados na pesquisa qualitativa, porém, a escolha se deu por conta da AT, ter como foco o que é dito e as experiências dos entrevistados, o que se adequa plenamente a esse estudo e a intenção de dar voz ao professor. Principalmente, porque para encontrar respostas, não é relevante para meu estudo encontrar padrões e medir frequência de palavras ou expressões. Outro aspecto que favoreceu, foi o fato da AT não está ligada (diferente de outros métodos, como a análise do conteúdo, a análise do discurso) a nenhum quadro teórico preexistente; segundo Braun e Clarke, a AT é um método de análise qualitativa que pode ser “aplicada em uma variedade de abordagens teóricas e epistemológicas”, por ser “essencialmente independente da teoria e da epistemologia” (p.3).

O método, organizado por Braun e Clarke (2006, p. 14) passa por seis etapas:

Etapa 1 – Familiarizar-se com os dados: transcrição da narrativa, mergulhar nos dados, ler, reler e anotar as ideias iniciais.

Etapa 2 – Gerar códigos iniciais: codificar sistematicamente os dados (manualmente ou por meio de softwares), agrupar os dados por semelhança de códigos.

Etapa 3 – Procurar temas – classificar, agrupar os diversos códigos em temas. Nessa etapa, alguns códigos podem formar temas principais ou subtemas, assim como, alguns códigos podem ser descartados por não ter relevância.

Etapa 4 – Revisar os temas – reler todas as extrações de modo a verificar a coerência entre dados e temas. Verificar se as relações entre os temas refletem o significado dos dados. Poderá ser criado um mapa para melhor visualizar as relações.

Etapa 5 – Analisar cada tema e a narrativa individual para criar uma narrativa geral com todos os dados.

Etapa 6 – Criar a análise final, selecionar excertos convincentes e relevantes para exemplificar a análise final.

Como é possível observar o método sistematizados pelas autoras implica em uma busca por temas no texto sem um tema considerado gerador. Portanto, de modo a atender à organização do texto dessa tese (explicado no Quadro 3), as narrativas foram analisadas a partir dos objetivos. Assim, cada objetivo origina um percurso e cada percurso teve sua própria análise temática. Para isso, realizei a leitura, a releitura e retirei da narrativa, as passagens que se relacionavam com o tema gerador proposto aos professores. Aqui é importante ressaltar que como foi indicado temas geradores a serem contemplados na narrativa, estes não estavam dispostos linearmente; os entrevistados iam abordando a temática ao longo do texto à medida que as lembranças vinham à tona. A partir daí, realizei a análise da temática referente a cada objetivo, separadamente, identificando eixos temáticos e subtemas.

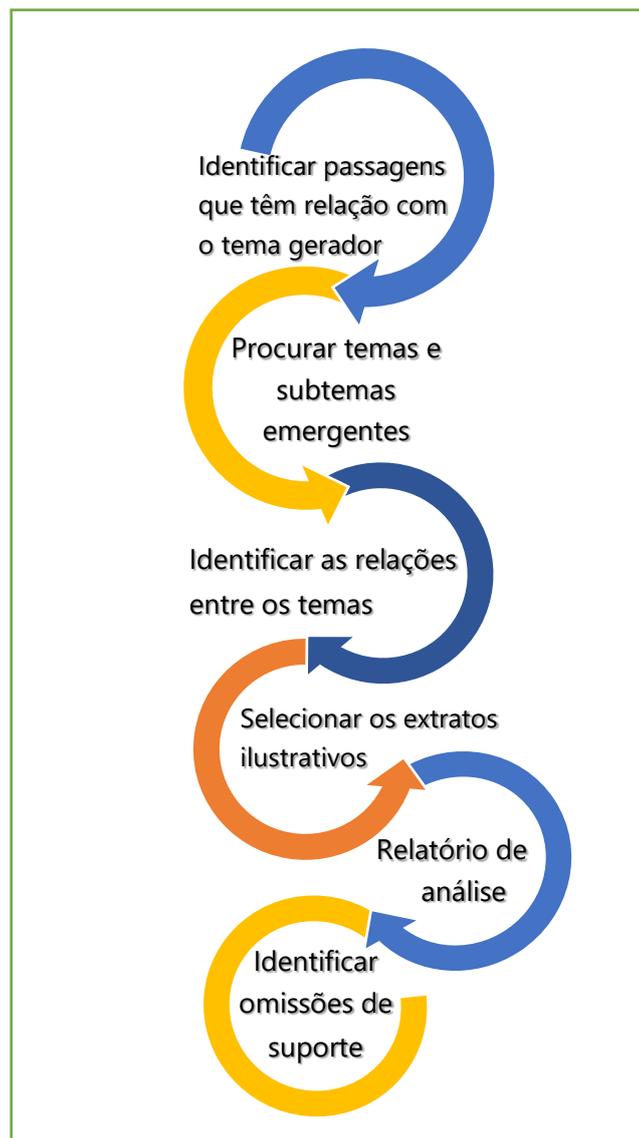
Esse movimento que imprimi à análise das narrativas encontrou suporte na fala de Braun e Clarke (2006), a AT “é o primeiro método qualitativo de análise que os pesquisadores devem aprender”, tendo em vista que “fornece habilidades centrais” importantes para a realização de outras formas de análise qualitativa (p.2). Além disso, esclarecem o que definem como *corpus* e conjunto de dados:

Antes de começarmos, precisamos definir alguns dos termos usados ao longo do artigo. O *corpus* de dados refere-se a *todos* os dados coletados para um projeto de investigação específico, enquanto *conjunto* de dados refere-se a todos os dados do corpus que estão sendo usados em uma análise particular. Existem duas formas principais de escolha do conjunto de dados (cuja abordagem a ser tomada depende se sua análise parte de uma pergunta específica ou não, [...]) Em segundo lugar, **seu conjunto de dados pode ser identificado por um especial interesse analítico em algum tópico nos dados, e o conjunto então torna-se todas as instâncias no corpus onde o assunto é referido.** (p.4) grifo meu

Dessa forma, a partir do *corpus* da pesquisa (as narrativas) criei quatro conjunto de dados (temas geradores para a entrevista), identifiquei os eixos temáticos emergentes da fala dos entrevistados e realizei a análise para cada conjunto. Esse

procedimento foi relevante porque a partir dos mapas temáticos de cada percurso, construí o mapa final para o quinto percurso: o movimento de articulação entre a formação, os saberes e as práticas dos docentes orientadores de estágio supervisionado. A figura 9 explicita o ciclo dos passos que segui para a Análise dos Eixos Temático (AET).

Figura 9 – Ciclo dos passos da Análise dos eixos temáticos



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Para seguir a caminhada pelo labirinto, que é essa pesquisa e percorrê-lo com segurança, estabeleci alguns percursos necessários para encontrar o caminho

certo, vencer as etapas e não me perder nas bifurcações. Em cada um desses percursos, procuro respostas para os objetivos que norteiam a caminhada.

O Quadro 8 explicita os percursos a serem trilhados, com seus respectivos objetivos e questões a serem discutidas e respondidas:

Quadro 8 - Organização do texto

PERCURSOS OU CAPÍTULOS	OBJETIVO	QUESTÃO
Como me constituí professor: saberes mobilizados	Identificar os saberes mobilizados para a prática pedagógica do docente supervisor de estágio;	Como esse professor formador constitui os saberes necessários para ensinar a ensinar?
Como me constituí professor: percursos de formação	Descrever a trajetória formativa dos docentes que ministram/ a disciplina de estágio	Qual o percurso formativo do professor supervisor de estágio? Como ele se preparou para o exercício da docência?
Os professores e suas concepções acerca do estágio	Analisar as concepções dos docentes sobre estágio supervisionado	Quais as concepções formadas pelos docentes acerca do estágio supervisionado?
Relação teoria e prática no contexto da disciplina estágio supervisionado	Compreender a relação teoria e prática no contexto da disciplina estágio supervisionado	Como o formador articula teoria e prática no contexto da disciplina estágio supervisionado?
A saída do labirinto: análise da tessitura dos dados	No centro do labirinto: análise da tessitura dos dados	Como o docente se constitui orientador da disciplina de estágio supervisionado?

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A partir daqui dou início à caminhada pelo labirinto.

3 PRIMEIRO PERCURSO - COMO ME CONSTITUÍ PROFESSOR: SABERES MOBILIZADOS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Nesse capítulo, busco atender ao objetivo de identificar os saberes mobilizados para a prática de ensino do docente supervisor de estágio. Saberes e formação se entrelaçam e isso fica claro na narrativa dos professores, daí concordar com Freire (2003) que os saberes necessários à prática pedagógica são indispensáveis. Para o autor, tais saberes são “conteúdo obrigatório à organização pragmática da formação docente” (2003, p.22).

Nesse percurso procurei me ater especificamente ao que Tardif (2011) denomina de conhecimentos, competências e habilidades que são essenciais para ação de ensinar. Os saberes mobilizados diariamente, pelo professor, em sala de aula.

Para autores como Tardif (2011) e Pimenta (2000), apesar da formação inicial ser fase fundante na trajetória formativa do professor e se configurar como elemento constitutivo da identidade do docente, os saberes necessários à docência transcendem os conhecimentos teóricos da educação, o saber profissional propriamente dito, permeando todo processo de aprendizagem do professor. Para Tardif (2011), devido esses saberes serem oriundos de diversas fontes de aprendizagem, têm características plurais, heterogêneas e temporais. Portanto, a formação docente pode ser constituída por saberes profissionais, curriculares e experienciais e, na constituição da docência, em algum momento um pode sobrepor-se ao outro.

Os saberes profissionais ou da formação profissional engloba os transmitidos na formação inicial, nas instituições de formação de professores, nos cursos de Licenciatura. São os saberes das ciências da educação e os da ideologia pedagógica. As ciências da educação são os conhecimentos gerados pelas abordagens científicas que têm como objeto de pesquisa o fenômeno educativo. O que Tardif (2011) denomina de ideologia pedagógica são as doutrinas pedagógicas

oriundas de ideologias, que se “incorporam à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer “(p.37). Os saberes disciplinares são os específicos de cada área de conhecimento e são transmitidos pelas disciplinas específicas de cada Licenciatura ou em cursos realizados pelo docente a título de formação continuada. Os saberes curriculares são gerados a partir dos programas escolares e os experienciais são os desenvolvidos pelo professor ao longo do exercício da docência.

A esses saberes, Gauthier et al (2013) acrescentam os saberes da tradição pedagógica e da ação pedagógica. Os da tradição pedagógica advém da relação dos conhecimentos necessários à aula com as representações que os professores têm da escola e da ação docente; o saber da ação pedagógica que valida cientificamente a ação docente. Todos os autores, aqui citados, confirmam ser a experiência que o docente adquire ao longo da vida e da sua prática um saber relevante. Porém, para Gualtier et al (2013), esse saber não pode ficar guardado entre as paredes da sala de aula, devem ser divulgados e validados pela ação pedagógica. E é esse movimento de difundir e testar por meio de pesquisas que transformam os saberes experienciais em saberes da ação pedagógica (GAULTIER, 1998, p. 33).

Pimenta (2000) afirma, semelhante à epígrafe de Freire, que o professor articula seus saberes e, nesse movimento sistemático, dinâmico e contínuo, faz e refaz sua caminhada profissional. Segundo a autora os saberes da docência é fruto de uma teia composta pelos saberes pedagógicos (engloba as concepções de ensino, os conhecimentos teóricos ligados à ciência da educação), à experiência e ao conhecimento.

Shulman (1987), identifica sete tipos de saberes a serem mobilizados pelos docentes: (1) do conteúdo disciplinar, (2) pedagógicos (teorias da educação), (3) curricular, (4) da especificidade pedagógica do conteúdo, (5) conhecimento do aluno, das suas características, do seu desenvolvimento, (6) do cotidiano escolar, (7) dos objetivos, metas e valores educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Saviani (1996) compreende que a ação docente mobiliza os saberes atitudinais (atitudes e posturas assumidas pelo professor), o crítico-contextual (compreensão do contexto em que o processo educativo está inserido), os específicos (referente às disciplinas da matriz curricular), os pedagógicos (conhecimentos

referentes às ciências da educação), o didático-curricular (referente à organização da atividade educativa).

Mizukami (2008) sintetiza os saberes em três eixos essenciais: o conhecimento sobre os alunos; o conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado e o conhecimento a respeito das formas avaliativas e manejo de classe.

É possível perceber que os autores têm em comum a multiplicidade dos saberes, a presença do conhecimento específico das disciplinas, do conhecimento pedagógico e das experiências. Mesmo que cada autor tenha denominações e divisões próprias, esses quatro aspectos estão presentes em todos (FREIRE, 2003; GAULTIER, 2013; MIZUKAMI, 2008; PIMENTA, 2000; SAVIANI, 1996 ; TARDIF, 2011; SCHULLMAN, 1987).

Ao se ver diante do aluno em sala de aula, os professores lançam mão dos saberes incorporados ao longo de sua vida, de sua formação inicial, resgatam experiências, procurando assim dar conta da tarefa assumida. E, à medida que ele vai mobilizando, organizando e aplicando esses saberes, ele vai se constituindo professor.

Após a rápida contextualização desse tópico, segue-se a análise temática das narrativas, acerca do eixo temático saberes.

3.1 Saberes mobilizados pelos participantes da pesquisa

Em uma narrativa livre, sem interrupções para direcionar a abordagem temática, cabe ao pesquisador pinçar frases e trechos que privilegiem o tema a ser investigado e, a partir daí, identificar palavras chaves que possam indicar possíveis subtemas ou ligações relevantes com a temática abordada.

Na análise das narrativas dos docentes participantes da pesquisa, acerca do eixo saberes, em um primeiro momento, foi possível identificar os temas: formação inicial, formação continuada, experiência, conhecimento teórico, conhecimento da realidade, leituras e exemplo. O tema experiência se ramifica em subtemas sala de aula e cotidianidade escolar, expressão utilizada para denominar os diversos saberes apreendidos no ambiente escolar, em outras funções fora de sala de aula. O tema leituras, indica três tipos de leitura específica: teorias pedagógicas, técnicas de ensino e legislação. A figura 10, representa graficamente o primeiro mapeamento. Optei por

mostrar a figura nesse tópicos, para demonstrar o movimento realizado no processo de análise.

Figura 10 – Mapa temático inicial (com 7 temas principais)

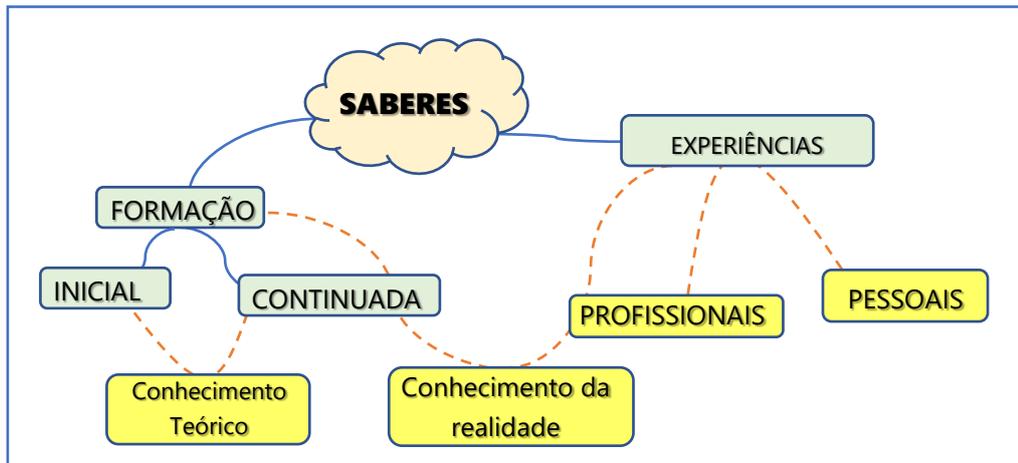


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O primeiro movimento originou um mapa geral englobando separadamente todos os temas que emergem da categoria saberes e suas respectivas ramificações.

A terceira fase da análise foi a de identificar os *links* entre os temas que emergiram das narrativas e nominar os temas gerais (que englobam os outros temas). A figura 11, apresenta o mapa com a configuração final. Assim, fiquei com dois temas gerais: Formação e Experiências. A formação, inicial ou continuada que engloba tanto o conhecimento teórico (leituras), quanto o conhecimento da realidade (sala de aula – estágios) e as experiências pessoais e profissionais. Esses dois aspectos, presentes nas narrativas, confirmam o fato de que as pesquisas que procuram investigar a trajetória docente, têm que considerar a subjetividade do sujeito, como constituída pela cognição e pela trajetória pessoal. É relevante considerar suas interações com o meio, sua história de vida, além dos conhecimentos específicos de sua área de atuação (TARDIF, 2011).

Figura 11 – Mapa temático final (com os temas gerais)



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O mapa demonstra que os professores entendem que a formação inicial e continuada propicia o conhecimento teórico; mas, que o conhecimento da realidade da docência, do chão da sala de aula, é propiciado pelas experiências e pela formação continuada que se dá em paralelo ao exercício da docência.

Tardiff (2011) destaca os saberes experienciais que, para alguns professores, apresentam uma posição de maior importância em relação aos outros saberes. Isso porque para eles, os saberes mobilizados por meio da vivência em sala de aula propiciaram o encontro com a realidade da docência e, assim, uma melhor preparação para exercer as atividades inerentes à docência.

É possível perceber essa valorização na fala de Leila O., quando ela defende sua competência em assumir a área de ensino: “porque eu fui professora, fui agente administrativa, fui secretária escolar. Então, eu consigo ter a dimensão do todo...”.

3.2 Conhecendo o primeiro percurso

Apresentar na configuração final dois temas gerais, não implica em uma redução dos saberes da docência que, como já dito anteriormente, são plurais. Na verdade, o mapa final (Figura 11) traz uma síntese (uma representação gráfica) dos saberes mobilizados na ação docente, que perpassam por toda a vida do sujeito, em sua trajetória formativa e nas aprendizagens que o preparam para docência. O percurso formativo e as vivências (suas relações com o outro e com o meio, sua

prática de sala de aula) englobam os diversos saberes que constituem o saber-fazer docente.

Os cursos de licenciatura, têm em sua matriz curricular as disciplinas específicas para sua área de conhecimento e, o básico considerado como essencial para a formação docente (Quadro 9).

Quadro 9 – Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas

DISCIPLINAS	CURSOS			
	MATEMÁTICA Fluxo 2019.1	FÍSICA Fluxo 2008.2	QUÍMICA Fluxo 2007.2	GEOGRAFIA Fluxo 2016.2
Comum aos quatro cursos	Psicologia Evolutiva (Adolescência) Psicologia da Aprendizagem Didática Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (Política e Organização da Educação Básica no Brasil) Práticas no ensino de (para cada área do conhecimento) Estágios Supervisionados Lic. Em Matemática (4) Lic em Física (4) Lic. em Geografia (3) Lic. em Química (3)			
Específicas do Curso	<ul style="list-style-type: none"> Laboratórios: ensino de Geometria e do ensino de Aritmética; Temas de Matemática e ensino 	<ul style="list-style-type: none"> Educação e currículo; Instrumental para o ensino de Física; Computação e vídeos no ensino de Física; Informática educativa 	Seminários em Educação em Química	Metodologia e prática no ensino de Geografia

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Além das disciplinas, cabe ao formando fazer leituras, pesquisas, participar de eventos na área da educação para, assim, obter os conhecimentos teóricos para o exercício da profissão. Dessa forma, ao término da formação inicial acredita-se, esteja o licenciado, preparado para a docência. Vale ressaltar que as disciplinas elencadas acima são da Licenciatura, ou seja, da preparação específica para a educação básica.

Porque para a educação superior a exigência legal é de pós-graduação *stricto sensu*, que, não sendo na área de educação, tem apenas uma disciplina de Docência do Ensino Superior ou de Estágio de Docência. O que torna mais difícil iniciar-se na profissão quando o professor é bacharel, há uma lacuna na formação quanto aos conhecimentos relacionados às ciências da educação que, muitas vezes, só é preenchido com as leituras e a formação continuada.

Segundo Pires, Silva Neta e Magalhães Júnior (2016):

[...] a formação dos docentes universitários em ensino reflete a realidade atual de formação para o magistério superior: exigências de produtividade acadêmica, formação mais voltada para o desenvolvimento do pesquisador do que da prática docente bem como pouco incentivo e promoção de cursos voltados para formação pedagógica. (p. 5)

O pouco incentivo à formação pedagógica, constatada pelos autores, torna mais difícil iniciar-se na profissão quando o professor é bacharel, há uma lacuna na formação quanto aos conhecimentos relacionados às ciências da educação que, muitas vezes, só é preenchido com as leituras e a formação continuada.

No caso dos participantes da pesquisa, todos cursaram licenciatura, o que garante leituras de assuntos voltados à didática e à legislação do ensino. Todos fizeram as disciplinas voltadas às práticas de ensino em suas áreas de conhecimento específico e, principalmente, fizeram estágio supervisionado. Espera-se, então, que tenham o que Tardif (2011), Pimenta (2009) e Gaultier (2006) denominam de saberes disciplinares.

Para Pimenta e Anastasiou (2014) o professor, ao tornar-se docente da educação superior, traz em sua bagagem, além do conhecimento teórico específico das disciplinas cursadas, suas vivências e experiências como aluno. Essa experiência habilita a reconhecer aspectos que identificam um bom professor. Assim, muitas vezes ele utiliza as lembranças de professores que admira e no quais se espelha ou imagens que rejeita em um professor: *“Eu sempre fui em busca de tentar como exemplo, a vivência em si, a experiência e, digamos, não ser o professor que você não gostaria de ter.”* (Luke S.). Ao longo de sua escolarização o sujeito vai formando a imagem do professor ideal, a partir das referências dos professores que fizeram parte de sua vida escolar. *“[...] é natural, lembrar sobre como é que o professor fulano de tal ensina isso aqui? Acabamos sendo reprodutores do que a gente recebeu [...]”*

(Han S.) Essa representação o acompanha e influencia a sua prática, é mais um elemento por ele mobilizado na constituição de sua identidade docente.

Na análise das narrativas foi possível observar que a experiência foi um dos temas de maior destaque, tanto positivamente, ao ressaltar a relevância de ter experiência de sala de aula e do exercício de outras funções que favoreciam o conhecimento do ambiente escolar; quanto de forma negativa, ao destacar o fato de não ter experiências com a disciplina ou com o ensino. A vivência em espaços educativos, o conhecimento específico de atividades ligadas à educação propicia saberes que ajudam ao professor, principalmente no caso de disciplinas da área pedagógica, como é o caso do estágio. O professor não se sente alheio ao assunto e à realidade de uma escola e, esse fato, pode ser um elemento que favorece a motivação e a crença de ser capaz de realizar um bom trabalho:

[...] e me perguntaram se eu queria assumir a área do ensino [...] eu disse assim: olha, eu tenho experiência da Educação Básica, porque eu fui professora, fui agente administrativa, fui secretária escolar. Então, eu consigo ter a dimensão do todo e não só da sala de aula. Fiz levantamento, passava os dados do Bolsa Família. Então, todas essas questões eu aprendi diante da minha prática nesse período. (Leia O.)

Leia O. traz em sua narrativa a segurança de contar com a experiência de chão de sala de aula e dos cotidianos da escola. E, destaca um aspecto importante, o conhecimento da escola como um todo. Esse fato a ajuda na disciplina de estágio, tendo em vista que o estágio exige do aluno o conhecimento além da sala de aula, o primeiro aspecto a ser observado pelo aluno são os diversos setores que compõem a escola.

[...] eu de fato assumo que eu tive que fazer um estudo muito aprofundado para assumir a disciplina [...] porque eu não tinha ... eh ... tanta experiência, na verdade, eu nem tinha experiência, né? [...] eu digo de fato, eu não tenho essa prática de ensino da sala, o que eu tenho é só o que nós temos na academia, só o que a literatura diz. Talvez, seja uma falha porque eu acho que alinhar a teoria e prática seja bom. (Han S.)

Ao refletir acerca desse saber experiencial, é interessante evocarmos a discussão de Nóvoa (2013) sobre a formação identitária do professor. Para o autor, o processo de construção da identidade exige tempo, é complexo e individual, cada indivíduo se apropria, à sua maneira, “dos sentidos de sua história pessoal e profissional” (p. 16). Cada um tem um modo próprio de mobilizar os seus saberes, espelhando-se em um professor, evitando as características de professor que não

foram agradáveis, organizando os saberes disciplinares apreendidos durante o estágio, reorganizando material didático do período da graduação: “[...] a maioria das coisas que eu usei [...] foram os materiais que eu tenho da minha graduação [...]” (Rei S.).

Na fala de Luke S. e Rey S. é possível constatar que ao trazer as suas experiências pessoais como importantes para os saberes mobilizados, o professor reproduz saberes considerados relevantes para sua prática docente.

O que a gente faz é lembrar das aulas que você teve na graduação, no estágio que fez [...] (Luke S.)

Como fui aluna da casa então eu passei pelos quatro estágios supervisionados, né? Então tive bons professores que trabalharam muito bem comigo essa parte de planejamento, de plano de aula [...] os três semestres que eu já vivenciei aqui tudo que eu vivenciei na graduação, eu trago como uma bagagem. Principalmente as experiências [...] porque você tem muito conhecimento, mas na hora de você se sentar para planejar a aula é que dá um frio na barriga, principalmente que eu não tive, como eu disse, experiência. As minhas experiências foram os estágios e foi alguns trabalhos que eu tive assim de 2 a 4 meses, preparando os alunos para a SPAECE né? (Rey S.)

Seja como aluno, como agente de ensino ou como professor, o saber experiencial faz parte dessa enorme teia que representa a docência. Mas, nem todos consideram como experiência o que vivenciam fora da sala de aula; quando Han S. ou Rey S., assumem não terem esse saber, estão se referindo às atividades formais de ensino. Mas é a jornada acadêmica, a relação com os professores, a participação nas aulas que vêm à mente ao pisar no chão da sala de aula e alicerçam o seu fazer docente. Daí, Tardif (2011) considerar a experiência não só a prática de aula, mas, também, todas as vivências experienciadas pelo futuro professor e, que ao serem significadas, influenciam a sua docência.

O importante, é que todos os entrevistados procuram mobilizar-se de modo a se preparar para docência e buscam suprir possíveis falhas na formação inicial ou na falta de prática de sala de aula, com leituras e cursos, foi unânime nas narrativas, o empenho no autoaperfeiçoamento.

Sempre busco tá acompanhando, trocando ideias. Além disso, tem os textos, procurei ler, porque os textos engrandecem e auxiliam, também. (Luke S.)

Então, quando eu vim para a universidade, eu pensei: poxa! Ser professor de Universidade você treme um pouco na base, porque você tá formando outros professores para irem para sala de aula. Então eu tô querendo participar,

peguei alguns livros para ler, alguns artigos, porque assim a gente tem muito conhecimento das nossas experiências mesmo. Em sala de aula que a gente vivenciou, eu acho que tá faltando um pouco mais o teórico, né? (Rey S.)

Percebo na fala de Rey, porque Tardif (2011) afirma serem os saberes uma amálgama. Os diversos saberes, experienciais, curriculares, disciplinares se fundem de tal forma que é difícil dizer que um prepondera sobre o outro. Entendo que o fazer docente exige todos esses saberes em porções iguais ou muito próximas; quando Rey diz que “tá faltando um pouco mais o teórico”, ela analisa a sua prática e percebe que suas experiências enquanto aluna, e mesmo a sua vivência de quase quatro semestres trabalhando com a disciplina de estágio, não são suficientes. Ele sente que precisa se aprofundar nos conhecimentos pedagógicos. Afinal, como ela mesmo diz: “você tá formando outros professores para sala de aula”. Ela tem a consciência da responsabilidade do formador, e das demandas de quem está formando outro profissional.

Leia O., ao apontar a sua necessidade de conhecer a legislação para, assim, estar preparada a atender qualquer situação do ponto de vista legal, demonstra que o professor mobiliza seus saberes de acordo com as demandas das disciplinas e pessoais. E essas demandas explicam a temporalidade dos saberes (TARDIF, 2011), tendo em vista que eles perpassam por toda a vida e carreira profissional do indivíduo. Nós vivemos em um mundo em constante mudança, o conhecimento evolui, surgem novas teorias e professor sente necessidade de atualizar seus saberes.

E eu estudo muito o estágio, eu sou uma professora que estuda muito as leis e as resoluções da licenciatura, tanto é que dentro da licenciatura tem muitos professores, até do bacharelado, que me perguntam as leis, porque eu estudo as resoluções, as diretrizes, a LDB, e tudo isso... eu tenho essa dimensão que eu acho que é importante para a nossa formação docente como professores. Também pra justamente no momento em que acontecer algum problema eu estar fundamentada com esses princípios legislativos. (Leia O.)

Porque o profissional, o professor que está ministrando, tem que ter esses saberes bem elencados e tem que tá em constante atualização, porque se você não se atualizar constantemente... Engraçado que cada semestre mesmo você ministrando a mesma disciplina de prática ou de estágio, você tem mudanças, mudanças que o tempo exige, o tempo que a gente vive exige novas formas, que o professor conseguiu através de leituras ou com cursos de capacitação. Conseguiu ver né, testes que ele pode fazer em sala que pudessem melhorar para lá longe. Então eu acho que esse ponto também é muito importante. (Han S.)

Em um processo de reflexão contínua sobre a prática, Han S. vai buscando consolidar seus saberes e investir na docência, de forma a atender as expectativas dos alunos, da universidade, e as dele próprio. Ao se descobrir na profissão e se sentir “*extremamente feliz e completo*”, com suas escolhas, pensa em aprofundar e aprimorar seus saberes em direção às características do que ele considera um bom educador.

[...] já tô começando a me organizar para fazer o doutorado na área de educação, porque eu vou conseguir ter mais aprofundamento nessa área [...] eu de fato preciso... muito, por mais que eu ... eu acho que eu já melhorei bastante, eu sempre faço essa autocrítica de fato eu tô atendendo, atendendo ao que os alunos esperam de mim, atendendo ao que a universidade faz, eu tento ser muito honesto com isso.

Essa atitude reflexiva foi constatada em todas as narrativas. Cada um ao seu modo, avalia a sua prática. Essa autoavaliação está presente quando o professor assume que por não ter experiência precisa ler mais, precisa fazer cursos, ou se volta para legislação porque acredita que um professor, principalmente o orientador de estágio, deve conhecer as leis de ensino, deve ter leituras sobre estágio. Freire (2003), afirma que “quem forma se forma e re-forma ao formar” (p.23), ao falar que não exige docência sem discência; mas, vejo esse movimento, também, a partir da reflexão sobre a prática. O professor que avalia continuamente o seu fazer docente, tem a oportunidade de retomar conceitos, rever metodologias, reorganizar atividades e, assim, em uma formação permanente, fazer e refazer caminhos no labirinto complexo da docência.

Nóvoa (2013) afirma que a construção da identidade profissional passa pelo empoderamento pessoal, pela autonomia do professor para fazer suas escolhas, para decidir como vai exercer suas atividades e, principalmente, quais saberes vão ser mobilizados em uma situação específica. O fato de sabermos que a docência tem saberes próprios e que são múltiplos, não implica em que haja uma hierarquia entre eles. Não é possível afirmar que o conhecimento teórico é mais importante que a prática, ou vice-versa. Na verdade, os diversos saberes que formam o fazer docente estão intimamente relacionados, todos tem a sua importância e, cabe ao professor ir preenchendo lacunas e mobilizando-os durante sua caminhada.

O chão da sala de aula nunca é o mesmo, há um grande mito na expressão “aluno é tudo a mesma coisa”, na realidade os indivíduos diferem de acordo com suas

histórias de vida e das suas relações com o meio. O professor percebe essa diferença e já busca outros caminhos, outros saberes para poder imprimir significação à sua prática.

[...] aqui era outro perfil, zona urbana, os alunos bem mais velhos, alguns, inclusive, já exercendo alguma experiência na docência, alunos também muito pobre, mas muitos moram na Região Metropolitana. Eu peguei realidades diferentes, as escolas também com outras realidades é eu peguei realidades bem diferente. E eu comecei a ter que estudar essa realidade, né? (Leia O.)

Cada turma a partir das diferenças individuais, interage de forma diversa da outra, a dinâmica do grupo muda, assim como o professor muda; portanto, vai ter momentos em que a experiência pessoal, fruto das relações sociais, vão ser mais relevantes que a experiência profissional e, vão existir situações nas quais o conhecimento da disciplina é mais necessário, em outras, o professor vai sentir necessidade das teorias da educação.

Percebe-se nas narrativas dos quatro entrevistados a confirmação de que a docência é constituída por saberes próprios que são mobilizados a partir do momento que o professor começa a exercer as atividades pertinentes à sua profissão. E, principalmente, que essa mobilização vai variando de professor para professor. É, ele, na sala de aula, que tem o poder de no momento específico, mobilizar o saber mais adequado à situação.

Pimenta (2005) afirma que os saberes docentes formam uma tríade: saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazer docentes.

Daí a relevância de ouvir o docente, conhecer suas experiências, identificar como ele percebe esse movimento, quais saberes incorpora e a importância atribuída a cada um deles.

O próximo capítulo traz o segundo percurso do labirinto: a trajetória formativa dos entrevistados.

4 SEGUNDO PERCURSO - COMO ME CONSTITUÍ PROFESSOR: PERCURSOS DE FORMAÇÃO

Esse capítulo se relaciona com o objetivo específico que busca descrever a trajetória formativa dos docentes que ministram a disciplina de estágio. Identificar os percursos de formação desse professor, nos revela como se deu a sua preparação para assumir a disciplina.

Como todo percurso labiríntico apresenta várias passagens, o percurso desse texto se divide em duas passagens: uma discussão teórica acerca de formação para o ensino superior e a análise e discussão do *corpus*. Como embasamento teórico utilizo os estudos de Gatti (2015); Masetto (2015); Franco (2009); Veiga (2009); Pimenta e Anastasiou (2014); Nóvoa (2013).

4.1 Formação para a docência no ensino superior

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire (1991)

“Os docentes, da maioria das instituições de ensino superior, possuem experiência e dominam os saberes de sua área específica; mas, desconhecem as peculiaridades do processo de ensino e de aprendizagem.”

Pimenta e Anastasiou (2014)

Trago, dando início a esse tópico, as afirmações de Freire (1991), Pimenta e Anastasiou (2014), porque os autores abordam uma temática, que retomou relevância a partir dos anos 1980 (FELDMANN, 2009), como pauta de eventos científicos e alvo de políticas públicas de educação: a formação de professores. Enquanto Freire (2003) aborda a importância da formação continuada inter-relacionada com a reflexão crítica acerca da docência, Pimenta e Anastasiou (2014) denunciam a falta de conhecimento didático de muitos que assumem o exercício da docência.

Sabemos que o professor que vai atuar na educação básica obrigatoriamente tem que cursar licenciatura cujos cursos, em suas matrizes curriculares, trazem disciplinas que contemplam temas ligados à docência. Se a

formação inicial desses professores já é contestada pelo fato de algumas licenciaturas terem configuração semelhante a bacharelados, o que dizer dos professores de ensino superior que, em sua maioria, embora possuam Pós-graduação (exigida por Lei), muitas vezes não participam de qualquer processo regular de formação pedagógica, além do que esses cursos não são suficientes para oferecer os saberes pedagógicos que lhes dê competência para lecionar no ensino superior (MASETTO, 2015).

Se essa discussão é relevante para os cursos de graduação que preparam os mais diversos profissionais, que dizer dos cursos de licenciatura que preparam o profissional do ensino? Se o profissional vai ensinar alguém para ser professor de educação básica, espera-se que ele tenha uma formação específica, conhecimento do que é ser professor, e um mínimo de experiência com educação básica.

Como o foco dessa pesquisa está no docente da disciplina de estágio supervisionada nas licenciaturas do CCT, interessei-me por identificar a formação dos professores ligados aos respectivos cursos. O primeiro aspecto observado foi o da grande quantidade de professores substitutos, um cenário em plena evolução na UECE. A falta de concursos faz com que a universidade utilize a estratégia de seleções para professores temporários. O professor substituto tem contrato de um ano que pode ser renovado por mais um; esse critério faz com que alguns professores se submetam a mais de uma seleção para continuar com o emprego enquanto aguardam um concurso para efetivo. O segundo aspecto foi o de que mesmo em cursos que oferecem apenas licenciatura o número de professores com formação pedagógica é mínimo, tanto na graduação quanto na pós-graduação. (Ver Quadro 10)

Quadro 10 – Formação e vínculo (Professores Licenciaturas CCT)

CURSOS	VÍNCULO/FORMAÇÃO				
	Total de Professores	Substitutos	Efetivos	Licenciatura	Pós-graduação na Área de Educação
Matemática	25	16	9	2	-
Física	28	12	16	2	1 (doutorado)
Química	30	11	19	5	-
Geografia	33	8	25	4	1 (<i>latu sensu</i>)

Fonte: Fornecido pela instituição - UECE (2020)

Buscando preencher essa lacuna, algumas universidades estão desenvolvendo políticas de formação continuada para seu quadro docente, “pois o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.39). Optei por trazer os programas de formação de professores de duas universidades cearense, a UECE pelo meu interesse de pesquisa e a Universidade Federal do Ceará (UFC) por desenvolver um projeto já consolidado.

A UECE instituiu um Projeto de Formação Docente, com encontro para novos professores que atendia aos professores efetivos. Em 2017, foi aprovado a RESOLUÇÃO Nº 1379/2017, de 06 de dezembro de 2017, que aprova o Plano de Desenvolvimento Profissional Docente da UECE (PDPD); o plano, em suas metas, contempla os professores substitutos quanto à garantia de inscrição em disciplina ofertadas pelos cursos de pós-graduação, em cursos de línguas estrangeiras (de trabalho) ofertados pela UECE e garante o “acolhimento institucional, integração e formação pedagógica inicial, no total de 20 horas, a cada período de contratação”. Como o plano ainda está em início, torna-se necessário investigar como está se dando o seu desenvolvimento, principalmente, junto aos professores substitutos.

A UFC, por intermédio da Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA), criada em 2009, oferece uma variedade de ações formativas para seus professores, com o objetivo de implementar práticas de ensino e de aprendizagem inovadoras e promover a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão. Uma dessas atividades é a disciplina de Didática no Ensino Superior, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) para o curso de doutorado e disponibilizado um percentual de vagas para os docentes da UFC, principalmente, para os em estágio probatório que têm que, obrigatoriamente, cumprir um mínimo de 64 horas, distribuídas entre as várias opções oferecidas pela CASA.

Essas iniciativas são importantes porque a atividade do docente universitário, transcende a sala de aula; os planejamentos, as reuniões, as avaliações, o atendimento aos pais (tarefas próprias dos docentes de educação básica), são acrescidas das atividades referentes à pesquisa e à extensão. Mesmo assim, pela lei, ao professor universitário só é exigida a capacitação para pesquisa, ainda que, obrigatoriamente, todos tenham que ter carga horária em sala de aula. Ainda há necessidade de uma maior valorização dos conhecimentos pedagógicos nas formações oferecidas aos docentes do Ensino Superior de forma a desenvolver

práticas de ensino que alinhem teoria e prática. (PIRES; SILVA NETA; MAGALHÃES JÚNIOR, 2016)

4.2 Percursos formativos dos participantes da pesquisa

Os trechos das narrativas que abordaram o tema formação foram muito pontuais e descritivos. Mesmo assim, foi possível identificar os temas indicados na figura 12.

Figura 12 - Mapa temático (Trajetória formativa)



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A formação inicial e as respectivas pós-graduações já foram apresentadas no quadro 1 (perfil dos participantes da pesquisa). Esse tópico procura identificar aspectos dessa formação e seu impacto nos entrevistados.

Um tema que emergiu na narrativa de dois professores e que é tema de reflexão e discussões que ultrapassaram os muros das escolas, dos sindicatos e da academia, foi o da desvalorização do professor. Há muito se discute essa desvalorização caracterizada pela falta de reconhecimento profissional do docente, condições de trabalho precárias, perdas salariais, sobrecarga de trabalho e mudanças que exigem atualização constante. Para Facci (2004, p. 28) à algumas dessas características se acrescenta a “precariedade na formação profissional”, a falta de investimento e de políticas públicas. Esses aspectos terminam por colocar a docência como uma segunda opção para muitos candidatos ao ensino superior. Em uma rápida busca nos dados divulgados pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) com as notas de corte das universidades, as licenciaturas estão sempre entre as mais baixas.

Esse fato já havia sido confirmado por pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2009) sobre a atratividade da carreira docente, o estudo revelou a redução cada vez maior de candidatos aos cursos de licenciatura. Sobre a primeira opção de carreira para o vestibular, a pesquisa obteve os seguintes resultados: sem respostas, 6%; em disciplinas específicas da educação básica, 9%; Pedagogia e outras licenciaturas, 2% e opção desvinculada da docência, 83%; e, 67% dos entrevistados sequer pensaram em ser professor, enquanto do restante que pensou em lecionar, apenas 2% continuavam querendo a docência. Os resultados apontaram também, que o perfil de alunos da licenciatura era, em sua maioria, jovens pertencentes a famílias das classes C e D, provenientes de escolas públicas e que apresentavam nas diversas avaliações, um baixo desempenho. Dentre as conclusões, é possível elencar que diferente do Brasil, os países com alto desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), atraem para a carreira docente, os alunos com melhor desempenho no ensino médio e, que isso se deve não só pelos salários, mas pelo prestígio da profissão em cada uma das sociedades

Assim como Facci (2004), Libâneo (2001), afirma que essa situação se deve, em parte, por culpa do governo:

É verdade que a profissão de professor vem sendo muito desvalorizada tanto social quanto economicamente, interferindo na imagem da profissão. Em boa parte, isso se deve às condições precárias de profissionalização, salários,

recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira, cujo provimento é, em boa parte, responsabilidade dos governos. (LIBÂNEO, 2001 p. 64).

Ou seja, o descaso e a falta de investimentos com a educação e a dificuldade de diálogo com os governos quanto à equiparação salarial com outras profissões que exigem escolaridade equivalente (previsto no Plano Nacional de Educação, Art.17), corroboram para a precariedade das condições de exercício da profissão docente.

Os entrevistados se ressentem dessa desvalorização e são pressionados, muitas vezes, pela própria família que prefere profissões com melhores salários e *status* social. Han relata que até hoje a mãe, ao apresentá-lo, diz que ele é professor, mas acrescenta que ele cursou, também, engenharia civil. É como se esse fato justificasse para o interlocutor que a escolha do filho não foi por falta de opções.

Han S., ao falar da precarização do trabalho docente, questiona o problema da profissionalização. Há uma má interpretação do ensinar, do dar aula e, assim, qualquer pessoa que ensina algo, é professor. Até técnico de futebol é denominado de professor. Mas os saberes específicos, não são os mesmos. Ocorre assim, o que Tardif (2011) considera a desvalorização dos saberes da docência.

Saí para fazer o mestrado, aí quando terminei passei um bom tempo desempregado... uns 10 ou 11 meses, e esse tempo a gente vai desestimulando em ser professor, se bem que você fica escutando as pessoas dizer que não é bom, mas se você passou a vida toda escutando que não era bom e mesmo assim você continuou os 4 anos da graduação, né? (Luke S.)

E é até triste dizer isso, mas a profissão de professor é [...] digamos assim, aquela ideia de se não dá para eu fazer nada eu vou ser professor, se nada der certo você, vai ser pelo menos professor. E a gente parte pelo o que por exemplo, eu até mencionei nesse semestre, na disciplina de prática 2, que você diz, por exemplo, ah...vou anunciar aulas de violão aí coloca no anúncio que é professor de violão... vou anunciar aula de xadrez... professor de xadrez; vou anunciar aula de karatê ... professor de karatê; eu questioneei isso com os alunos, porque que tem professor de tudo, sem a pessoa ter uma formação como professor; mas não tem é... mas, você não usa isso com o médico, com o advogado, você não utiliza isso com o engenheiro. você dizer, engenheiro de tal coisa ou médico de tal coisa, sem uma formação, né? [...] (Han S.)

Esse relato de Han, traz à tona a discussão sobre a profissionalização docente. Han nos traz o fato de uma pessoa que ensina a tocar um instrumento ou qualquer outra atividade ser chamado de professor; ora, professor, em sua origem

etimológica é aquele que professa um saber, uma arte, um conhecimento qualquer. E, como a concepção de professor foi, até um certo tempo, a de alguém que transfere conhecimento, qualquer um que ensina algo, assim se denomina.

Por isso o movimento para a ação docente ser entendida como profissão e não como uma vocação ou um dom, essa compreensão da docência leva à precarização, aos baixos salários e reduz a importância do professor. Esse movimento em direção à profissionalização é importante porque segundo Nóvoa (1995), “A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia” (p. 23). O autor defende que é indispensável que a formação de professores, seja inicial ou continuada, tenha como referência o desenvolvimento profissional.

Han S. em sua narrativa trouxe três temas, a influência familiar, a dúvida na escolha do curso, o que o fez ter formações diversas e o encontro com a docência, profissão que o encantou. Sua família queria que fosse médico, seu pai é médico, nada melhor que seguir a profissão do pai. Ideia incorporada, 3 anos de cursinho, três tentativas de vestibular, surge a dúvida entre continuar, tentar outro curso na área de saúde ou cursar direito. Terminou fazendo engenharia civil, mesmo tendo dito para um amigo que não gostaria de curso na área de exatas e “muito menos que começasse com engenharia”. Daí para um mestrado em engenharia de transportes era o esperado. Mas e o encontro com a docência?

Durante a engenharia ... aquela coisa de tentar se encontrar, aí eu acho que eu não me encontrava muito, né? Aí me tornei monitor de uma disciplina chamada topografia. Uma bolsa de ... iniciação à docência ... que nem é tão comum aos cursos de bacharelado, pois o bacharel é uma área muito técnica, né? [...] as disciplinas se dividem, como é o caso da topografia, entre teoria e prática, e aí os professores não gostavam muito de ir à campo, e nós monitores íamos a campo com os alunos, fazíamos diversas aulas de tira-dúvidas, enfim... Então, a partir disso eu fui gostando [...] eu comecei a gostar bastante da docência. Aí me veio uma coisa na cabeça, eu podia fazer matemática, podia aproveitar diversas disciplinas que eu já fiz na engenharia e eu ia complementar basicamente com as disciplinas ligadas a didática, ligadas à educação mesmo. Então eu resolvi fazer matemática, fiz até rápido, eu fiz matemática em um ano e meio, porque aproveitei muita coisa da engenharia, disciplinas de cálculo, álgebra, estatística e me tornei, né... professor de matemática. (Han S.)

Ao exercer a monitoria deu-se o encanto pela docência e o engenheiro cedeu lugar para o professor de matemática. A cooperação entre os pares, a previsão de momentos em que alunos que dominam um conhecimento específico ajuda o

colega com mais dificuldades, acontece de modo informal ou sistematizado, nas escolas de educação básica. Na educação superior, esse recurso foi previsto na Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que em seu artigo 41, trazia:

Art. 41 - As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina.

Parágrafo único. As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior.

A partir da Lei, as universidades publicaram resoluções instituindo as monitorias para seus cursos. O artigo foi revogado pela LDB 9394/1996, que trouxe em seu Art.84, que os discentes universitário poderiam “ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos”. O objetivo da monitoria era o de estimular a participação ativa nas atividades acadêmicas e aproximar o estudante da docência. No caso do professor Han S., o objetivo foi alcançado.

Vale destacar que atualmente os cursos de Licenciatura contam com mais duas opções para desenvolver o interesse e propiciar a experiência no ensino, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2010, com o objetivo, dentre outros, de “incentivar a formação de professores para a educação básica” e “inserir o licenciando no cotidiano das escolas da rede pública de educação” (Portaria No - 72, de 9 de abril de 2010). Em 17 DE DEZEMBRO DE 2019, a CAPES publica a Portaria GAB Nº 259, que regulamenta o Programa de Residência Pedagógica e o Pibid. A diferença entre a monitoria e os dois últimos programas, é que o monitor é o aluno que colabora com o professor de uma disciplina específica nas atividades da disciplina em cursos de graduação; enquanto o Pibid e a Residência Pedagógica, os alunos desenvolvem atividades, em escolas da rede pública, previstas em projetos institucionais.

Um tema que emergiu, praticamente implícito, foi o de formação em serviço, que ressalta as dificuldades enfrentadas por quem tem que trabalhar e participar de uma formação. Seja a licenciatura ou uma pós-graduação, é muito difícil conciliar as tarefas profissionais e as acadêmicas, de modo a atendê-las com a

mesma desenvoltura de quem realiza apenas uma delas. Essa situação foi vivenciada por três dos entrevistados. Um dividia seu tempo com aulas de reforço, outro sentiu o problema de forma mais intensa, ao exercer a docência universitária com aulas, orientações de TCC, reuniões e, ao mesmo tempo fazer o mestrado em uma área diferente da que estava atuando profissionalmente.

É até interessante que na minha finalização de Mestrado, eu tava quase ficando doido, porque eu tinha minhas orientações daqui, meus bolsistas daqui, tudo ligado à educação e eu tinha que calcular lá, como é que os defeitos surgiam em estradas sem pavimento [riso], então eu fiquei assim quase um dualismo... na vida [...] eu tô aqui uma coisa e na UFC eu era outra pessoa porque minha área é totalmente diferente. (Han S.)

Outra narrativa trouxe a situação de aluna que trabalhava e estudava ao falar que conhecia a realidade dos seus alunos do curso noturno, alunos que se dividem entre o trabalho e os estudos, que moram na periferia e que enfrentam dificuldades diárias para se manterem na faculdade e, principalmente, na disciplina de estágio.

[...] eu fui essa aluna da licenciatura que trabalhava durante o dia inteiro e vinha para minhas aulas no turno da noite. Na época, a gente podia fazer o bacharelado [...] mas na época eu decidi por não fazer porque assim que eu terminei a licenciatura eu ingressei no mestrado tentei a seleção, passei e fiz mestrado e doutorado aqui na UECE [...] Muitos alunos da licenciatura vêm nessa dimensão, os trabalhadores têm dificuldade de cumprir a carga horária ou então são mães, como aconteceu já, que não tem com quem deixar seus filhos, não querem trazer, moram em Aquiraz, e aí não tem como terminar a carga horária. (Leia O.)

A entrevistada (Leia O.) afirma conhecer a realidade do curso do qual é professora, por ter sido, também, aluna de curso noturno com turmas formadas, em sua maioria, por alunos que necessitam se dividir entre o trabalho e o estudo. Esse aspecto da sua formação contribuiu para que ela possa compreender o contexto social, as dificuldades e as demandas dos seus alunos.

O tema gerador formação, nas narrativas, trouxe opiniões sobre a experiência de cada um na disciplina de estágio durante seus cursos de licenciatura. Nesse tema identifiquei um aspecto que agrupei entre as omissões de suporte, denominei de omissão de suporte a lacuna, na narrativa, de uma sustentação válida para declaração emitida pelo participante da pesquisa. Quando Luke S. ressalta que resgata as memórias da sua vivência e as traz para suas aulas, procurando ser o professor que gostaria de ter, não deixa claro se houve uma experiência negativa;

mas, o fato de não se referir a uma situação específica e ressaltar que usa as lembranças, deixa subtendido que o estágio pode ter sido uma experiência de aprendizagem relevante.

Nas narrativas, percebe-se a teia formada por formação e saberes. As experiências dos professores quando alunos da graduação constituíram saberes necessários à sua formação docente. Para Nóvoa (1995) é importante dar crédito ao saber da experiência. Porque a formação não se constitui apenas por cursos e acúmulo de saberes, “mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p.25)

Dois depoimentos se destacaram. Um apresentou o estágio como um marco positivo e importante na sua formação, são as experiências como aluna que suprimam a falta de experiência profissional. Na sua fala ressalta o orgulho de ter sido aluna da instituição na qual, agora, exerce a docência. Outro aspecto relevante foi o fato de ter estagiado e orientar estágio na escola que cursou a educação básica. Voltar como professora universitária, demonstra que as dificuldades do aluno de escola pública podem ser ultrapassadas. É o estímulo do “vejam, eu saí daqui e cheguei aonde estou. Então vocês também podem conseguir”.

[...] porque assim, o meu estágio supervisionado eu estagiei com meus professores da época que eu estudei, no município e no Estado, então meio que foi uma motivação para os alunos que estavam lá diante da situação que eu estagiei e acho que foi em 2014/2015, era um período que tava muito complicado eu me lembro nas escolas que é aluno desistindo. Você vivencia todo um dilema mesmo, então eu fui um sinal de motivação na escola de poder mostrar para os alunos que do jeito que eu passei por tudo aquilo ali, vim de escola pública, porque eu nunca estudei em escola particular, tive todo o apoio dos professores que foram meus professores também, eles estavam tendo e eu consegui chegar na Universidade. E aí é bem bacana que eu voltei pra mesma escola para acompanhar os meninos, como professora da Universidade, né? (Rey S.)

Porém a sua fala, leva a uma reflexão: ela conseguiu, concluiu o curso superior, cursou um mestrado, é professora universitária, entrou em um doutorado. Mas, não pudemos contabilizar quantos em sua turma ou em sua escola conseguiram o mesmo feito. Nisso tudo, além do seu interesse pelo estudo que é nítido na forma como falava, uma expressão é chave: **apoio dos professores**. Realmente, são esses docentes interessados pela aprendizagem dos seus alunos, que fazem a diferença. Aqui, cabe trazer um excerto que aliado à empolgação do professor, expressa bem

como ele percebe a docência e ajuda a imaginar o perfil dos professores que contribuíram com o sucesso de Rey S.

[...] eu não vejo a docência só como uma mera profissão e, sim, como uma possibilidade de mudar a vida das pessoas, eu sempre tive isso, e eu nem diria pela minha mãe, mas pela minha família, que acha que eu caí de paraquedas, o diferente, diferente de tudo, de todo mundo, nesse sentido de sempre problematizar, e isso eu não sei nem dizer desde quando eu tenho, eu tenho isso de tentar fazer alguma coisa para contribuir com a sociedade de ajudar e aí, eu consegui achar a melhor profissão de todas, e que é a profissão que eu mais gosto, nela eu tenho uma oportunidade de ajudar muita gente e aí eu tô completo com isso. (Han S.)

O lado negativo do estágio foi relatado por Leia O.:

A minha formação no estágio foi muito ruim na graduação, muito ruim. [...] quando eu fiz a minha graduação aqui foi em 2002, mas meu currículo era de 1973. Então, era o famoso 3 mais 1, né? Que eu acho que você também deve ter tido, né? Isso não é novidade pra você e pra muita gente. Na realidade, as licenciaturas elas melhoraram muito, eu juro, pelo menos aqui, mas eu devo isso muito fortemente às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002. (Leia O.)

Não foi suficiente achar muito ruim, a repetição reforça o fato de que a experiência de estágio não contribuiu com sua formação, não foi relevante. Na opinião da professora, esse problema se deve ao currículo com uma defasagem de 29 anos. É certo que as mudanças nas matrizes curriculares da IES devem ser realizadas com cuidado para não causar impactos negativos na rotina acadêmica; mas a sociedade, o mercado de trabalho, as tecnologias, a educação enfrenta mudanças que exigem aperfeiçoamentos, revisões, necessárias para atender as demandas. Ao observar o fluxo dos outros cursos do CCT, verifica-se que o curso de matemática realizou uma atualização em 2019.1 e o de Geografia está com dois fluxos 2006.2 e 2016.2; Física, 2008.2 e Química, o fluxo é de 2007.2, ou seja há uma distância de 10, 12 anos para a atualização das matrizes curriculares, ainda pode ser justificada. Mas, 29 anos, representa muito tempo para acompanhar as mudanças nas concepções de educação.

No próximo capítulo, apresento o terceiro percurso da jornada.

5 TERCEIRO PERCURSO - OS PROFESSORES E SUAS CONCEPÇÕES ACERCA DO ESTÁGIO

Neste percurso, pretendo buscar respostas para o terceiro objetivo específico: analisar as concepções dos docentes sobre estágio supervisionado.

5.1 As licenciaturas e o estágio curricular supervisionado

Para melhor compreensão da estrutura desse percurso, considere importante iniciá-lo por um histórico das licenciaturas e do estágio supervisionado, de modo a contextualizar os estágios nas licenciaturas da UECE. Após esses tópicos, trago uma breve reflexão sobre concepção com a finalidade de esclarecer a minha perspectiva quando da análise do *corpus*. Para, então, trazer a análise das concepções expressas pelos entrevistados acerca do estágio.

5.1.1 Um pouco de história

Os Cursos de Licenciatura como requisito de formação para o magistério surgiram na década de 1930 com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O Decreto nº 1190, de 4 de abril de 1839, trazia a organização da Faculdade Nacional de Filosofia que tinha como um dos objetivos preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Dividida em seções, a Faculdade teria os cursos que contemplariam todas as áreas da educação básica com as disciplinas específicas distribuídas em três anos (bacharelado) e um ano para o curso de didática responsável pela formação pedagógica (licenciatura). Essa forma de organização curricular ficou conhecida como 3+1, três anos de disciplinas teóricas contemplando os conhecimentos específicos do curso que garantiriam o diploma de bacharel e um ano com as disciplinas de Didática Geral e Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos e Fundamentos Sociológicos da Educação, para que o graduando obtivesse o diploma de licenciado.

À época, não era previsto nas disciplinas elencadas no decreto, o estágio curricular supervisionado, nem era previsto práticas de ensino. Como o Art. 40, do decreto previa que o ensino seria “ministrado em aulas teóricas, em aulas práticas e

em seminários” e, que as aulas práticas deveriam se realizar em “laboratórios, gabinetes ou museus” visando “a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas teóricas”, é possível deduzir que essa prática se referia à aplicação dos conceitos desenvolvidos na disciplina e, não, ao espaço para exercitar a regência de sala de aula.

A percepção de que era necessário um movimento em direção a uma atividade que contemplasse o exercício da docência na formação inicial para o magistério, deu origem ao Decreto-Lei 9053/46 que instituía a obrigatoriedade de criação de um ginásio destinado à aplicação da prática docente para os matriculados no curso de Didática. Em 1962, o Parecer 292, de 14 de novembro de 1962, do Conselho Federal de Educação, instituía a prática de ensino sob a forma de Estágio Supervisionado como componente legal e obrigatório dos cursos de formação de professores.

O objetivo era de a disciplina ser o momento destinado a possibilitar aos futuros professores, a vivência da ação docente no tocante ao planejamento, execução e verificação. Assim, o Estágio Supervisionado foi se constituindo elemento obrigatório para a formação docente, mas, isso não mudou a perspectiva de separação entre a teoria e a prática porque o objetivo era o aluno ter o momento de aplicar, na prática, os elementos teóricos apreendidos durante o curso.

A concepção de estágio como momento de observação de modelos com o objetivo de reproduzi-los ou de apreensão de técnicas e métodos de ensino ou, ainda, de espaço destinado para aplicação do que foi visto durante a “parte teórica” do curso, predominou por muito tempo. Mesmo assim, é possível observar que os documentos oficiais destacam a importância do estágio como espaço para a articulação entre teoria e prática e que a mesma, não deve ficar isolada no final do curso nem restrita a uma única disciplina.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 traz que a “prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso” (p.57). A Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, traz em seu Art. 12, § 2º e 3º, afirma que a “prática deve estar presente desde o início do curso e permear toda

a formação do professor” e que todos os” componentes curriculares de formação, e não apenas as disciplinas pedagógicas”, deverão ter a “sua dimensão prática”.

A Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, destaca em seu Art. 13, § 6º, que o estágio curricular é “uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”.

Mas, apesar dos documentos apontarem para a articulação teoria prática se fazer presente desde o início do curso, o que se observa nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura são as disciplinas de práticas de ensino e estágios sendo previstas nos últimos semestres dos cursos (UECE, UFC). Em compensação, as pesquisas sobre estágio, realizadas a partir da década de 1990, apontam para um movimento em torno da concepção de estágio como elemento fundamental para articular teoria e prática e superar a dicotomia entre essas duas categorias (PIMENTA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2012; PICONEZ, 2008; MIRANDA, 2004; LIMA; SILVA, 2004). Pimenta e Lima (2012), questionam a ideia do estágio como um componente do currículo ou o “momento de prática” do curso; defendendo-o como integrante do “corpo de conhecimentos” do curso de formação de professores.

5.1.2 O estágio curricular supervisionado nas licenciaturas da UECE

Tratarei, nessa parte do percurso, da disciplina Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas do Centro de Tecnologia, objeto dessa investigação. Para isso, apoio-me no Projeto Pedagógico dos referidos Cursos e nas ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado.

A UECE instituiu, por meio da Resolução nº 4044 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de 20 de março de 2017, o Núcleo Docente Estruturante (NDE), colegiado responsável por consultas e propostas no âmbito de cada curso. Presidido pelo Coordenador do Curso, um dos objetivos do NDE está o de conceber, consolidar e atualizar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Tendo como referência as DCN e assessorado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o PPC depois de consolidado e aprovado pelo colegiado do curso (coordenador, vice-coordenador e três professores representantes do corpo efetivo do curso), deverá ser aprovado pelo CEPE e reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) (PDI, 2017, pp. 47-48).

O PPC é considerado um instrumento importante e necessário para a gestão do curso, devendo contemplar as diretrizes organizacionais e operacionais que regem a prática pedagógica do curso: objetivos gerais do curso, a matriz curricular com carga horária das atividades didáticas e da integralização do curso, os programas de disciplina com suas respectivas ementas e bibliografia, composição das atividades de estágio e das atividades complementares, e tudo quanto se refira ao desenvolvimento do curso, obedecidas as DCN.

Segue-se, a análise dos PPC das licenciaturas do CCT/UECE, objetos do estudo. Vale ressaltar que durante a análise, encontrei aspectos que no meu entender, não estavam claros quanto à execução; essas dúvidas foram esclarecidas na fala dos professores. Portanto, considerei interessante trazer excertos das narrativas que elucidavam esses pontos, à medida que se apresentavam.

5.1.2.1 PPC – Licenciatura em Física

O PPC da Licenciatura Plena em Física traz que estes cursos vêm passando por avaliações sistemáticas devido às novas demandas da sociedade no que toca à formação profissional, tanto no bacharelado, quanto na licenciatura. Assim o curso prevê “um novo perfil do professor de física, adequando-o às questões e às exigências científicas contemporâneas” (p.3); um profissional “criativo e versátil”, capaz de aplicar o conhecimento científico, usar as tecnologias e acompanhar a fluidez da contemporaneidade.

A formação de professores de Física na UECE teve início com o Curso de Licenciatura Curta em Ciências com Habilitação em Física, que começou a funcionar em 1984. Em 1998, com o término dos Cursos de Licenciatura Curta em Ciências, elaborou-se um Projeto para criação do Curso de Licenciatura Plena para atender à demanda de professores para a Educação Básica, principalmente para o Ensino Médio.

Ao observarmos a matriz curricular do curso encontramos dentre as disciplinas obrigatórias, os estágios (Estágio de Ensino de Ciências e os Estágios de Ensino de Física I, II e III), as Práticas como Componente Curricular específicas para cada campo de estudo da física, Didática I, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, além das disciplinas de Psicologia do desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem. Dentre as optativas, o graduando pode cursar Educação

e Currículo, Instrumentação para o Ensino de Física e Teoria do Conhecimento. Essas disciplinas diferenciam a licenciatura do bacharelado ao mesmo tempo que, com esse núcleo ou módulo especializado (Parecer CNE/CES 1304/2001), espera-se que o licenciando domine algumas habilidades específicas da docência:

1. O planejamento e o desenvolvimento de diferentes experiências didáticas em Física, reconhecendo os elementos relevantes às estratégias adequadas.
2. A elaboração ou adaptação de materiais didáticos de diferentes naturezas, identificando seus objetivos formativos, de aprendizagem e educacionais. (CNE/CES 1.304/2001).
3. O domínio de saberes do campo da pedagogia e psicologia que possibilite o entendimento e o uso de procedimentos e técnicas em sala de aula ou fora dela, compatíveis com o desenvolvimento cognitivo dos alunos.
4. A capacidade de recorrer a abordagens mais sistêmicas dos conteúdos científicos, utilizando, para isto, a História, a Filosofia e a Sociologia da ciência.
5. Ser capaz de implementar transposições didáticas acessíveis ao nível de educação e estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos.
6. Ser capaz de desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem que tomem como marco epistemológico os conhecimentos prévios dos alunos. (PP do Curso de Física, Fluxo 2008.2, p. 11)

No que diz respeito aos estágios, o PPC (p.11) aponta as vivências pelas quais o graduando deve passar e, que propiciam ao licenciando apropriar-se de instrumentos e estratégias importantes e necessárias às práticas de ensino:

- [...] 6. No caso da licenciatura, ter também participado da elaboração e desenvolvimento de atividades de ensino (CNE/CES 1.304/2001).
7. Ainda no caso da Licenciatura, ter participado de atividade envolvendo a realização de eventos como feiras de ciências, elaboração de experimentos com material alternativo, uso de laboratório didático e domínio de técnicas que permitam o desenvolvimento de projetos de ensino integradores.

Em seu texto o PPC defende a articulação da teoria e da prática quando considera essas vivências como momentos para favorecer essa articulação e define que essa ação deve ser construída “a partir de pressupostos apontados na concepção do curso.”

Na análise das disciplinas de Estágio verifiquei que a ementa é a mesma para as quatro disciplinas (Estágios I, II, III e IV).

EMENTA: O ensino de ciências e as novas propostas curriculares. Tendências atuais da pesquisa em ensino e do ensino de Ciências com ênfase em conteúdos e métodos articulados. Análise de materiais e recursos tradicionais e alternativos: livros didáticos, paradidáticos, TV/vídeos, CD-Roms, bases de dados e páginas web. Contribuições para a melhoria do ensino de Ciências no ensino formal. Planejamento de tópicos/temas com seleção e produção de materiais didáticos, simulação e aplicação inicial em demonstrações/sala de

aula. Elaboração de modelos variados de avaliação discente. (PPC do Curso de Licenciatura em Física – UECE)

Quanto aos objetivos, observei diferença nos do estágio do Ensino em Ciências, já os três Estágios do Ensino de Física têm os mesmos objetivos e os quatro (incluindo o de Ensino de Ciências) têm o mesmo conteúdo programático. O conteúdo prevê, dentre de outras ações, o efetivo exercício da docência e a produção de um portfólio, instrumento que tem como um dos objetivos possibilitar que o aluno avalie e reflita sobre sua própria aprendizagem. Porém, como o programa de disciplina contido no PPC não tem a metodologia, pela ementa não foi possível identificar se essa reflexão é compartilhada com os pares ou mediada pelo professor. Recorri ao programa disponibilizado pelo professor, a metodologia deixava claro que é previsto momentos para discussão.

[...] 34 horas de Encontros Presenciais: momentos de interação entre o professor da disciplina e os alunos/estagiários nos quais são apresentados os conteúdos previstos na ementa da disciplina; formados os grupos de trabalho; esclarecidas dúvidas sobre as atividades pertinentes ao estágio; **discutidos estudos de caso referentes à experiência docente**; produção de material didático; orientações para elaboração do relatório final. (Programa de Disciplina, Curso de Física, UECE, disciplina de Estágio Supervisionado 3 – 3º ano do Ensino Médio). **grifo meu**

Assim, além de constar na metodologia esses momentos para discussão, o professor, ao narrar aspectos de sua prática de ensino, afirmou:

[...] procuro evitar aquele negócio só burocrático. Mas, sim, trocar um pouco com a turma, aquela vivência dele, como é que foi a escola na realidade, para trocar um pouco de ideia, o aluno ver como é a realidade de uma e de outra, esses detalhes [...] (Luke S.)

Assim, foi possível verificar que no tocante às partilhas da experiência no estágio, o momento é previsto no programa e estimulado pelo professor. Esse espaço de interação para que os alunos possam relatar suas vivências, escutar o outro, identificar as diferenças de realidade entre as escolas, contribui para a formação do futuro professor, até mais que o cumprimento das obrigações burocráticas do estágio. Esse momento do estágio é ressaltado por Souza e Gonçalves (2012, p.3) quando afirmam que no estágio não é suficiente cumprir as etapas de observação e regência, também é

são necessários os momentos para refletir e compartilhar os diagnósticos e as experiências vividas pelos estagiários.

5.1.2.2 **PPC – Licenciatura em Geografia**

O Curso de Licenciatura em Geografia tem em sua estrutura curricular três disciplinas de estágio. Estágio Supervisionado I (Ensino Fundamental), Estágio Supervisionado II (Ensino Fundamental) e Estágio Supervisionado III (Ensino Médio), nos três últimos semestres (PPC, pp. 21, 22, 28, 30). Mas, no Plano de Estágio (p. 46) e nas Normas do Estágio Supervisionado Curricular (pp. 46, 60) só é previsto o I e o II. Ao conferir os fluxos, no site da UECE, verifiquei que na grade do fluxo de 1983.2 consta a disciplina de Prática do Ensino de Geografia, mas não consta nenhum estágio. Já nos fluxos de 2006.2 e 2016.2 consta o Estágio Supervisionado I e o II.

Esse aspecto foi mais bem esclarecido pela narrativa da professora entrevistada:

O estágio aqui como é que funciona? A gente está com dois currículos em vigor, 2006.2 e 2016.2, né? 2006.2 nós só tínhamos dois estágios porque ainda tava em processo de mudança, de adequação das diretrizes, né? Demorou muito dentro da UECE, pelo menos para que os PPC's saíssem do Conselho e fossem aprovados. Então, nós temos alunos que fazem dois estágios, Estágio I, voltado ao Ensino Fundamental II, e Estágio II, voltado ao Ensino Médio. Temos poucos alunos ainda desse currículo de 2006.2 [...] O Estágio I é de 102 horas e o Estágio II, 204. Então não completa as 400h. Só que em 2016.2, com a mudança de revisão do PPC, foi visto que não atendia às diretrizes, então tinha que mudar. E aí, a gente começou a ter 3 estágios ... no sexto, sétimo e oitavo período. Estágio I, que é o Ensino Fundamental II nos Anos Iniciais – sexto e sétimo -, e Estágio II, nos Anos Finais do Ensino Fundamental – oitavo e nono -, e no Estágio III, no Ensino Médio. Então nós temos aí, entre os três estágios, 404 horas que completam a carga horária necessária. Atualmente, por conta disso, nós temos três Estágio I com 3 professores, porque nós temos uma turma de 2006.2 ainda com alguns alunos remanescentes, uma turma de 2016.2 que é muito grande de 36 alunos que é a turma do semestre passado que não conseguiu ter essa disciplina porque chocou com outro horário e aí abrimos especialmente, e nós temos um fluxo regular que está comigo que são 11 alunos, além do Estágio II. Nós não chegamos ainda ao Estágio III, porque o currículo tá andando. (Leia O.)

A fala da entrevistada mostra uma realidade de alguns cursos, com a mudança do fluxo, o curso fica com dois fluxos sendo executados em paralelo; e, como

as disciplinas que são pré-requisito de outra têm que ser oferecidas, às vezes, ocorre choques de horário que nem sempre é positivo para a logística da coordenação.

O currículo da Licenciatura em Geografia é organizado em núcleos, sendo que os estágios fazem parte do Núcleo de prática como componente curricular e estágio supervisionado obrigatório. O Estágio, segundo o PPC, deve ser exercido em instituição de ensino de educação básica, contemplar 400 horas de atividades pedagógicas “de caráter teórico-prático”, trabalhadas a partir da segunda metade do curso. Além disso, o aluno que já exercer a docência na educação básica poderá substituir 200 horas de atividades. (PPC da Licenciatura em Geografia, UECE, p.25)

As ementas são iguais, modificando apenas o nível de ensino.

Ementa: Fundamentação metodológica da Geografia e as tendências no ensino médio. Metodologia do ensino, aprendizagem e propostas do ensino de Geografia no ensino médio. Regência nas diversas modalidades do ensino médio. Práticas didáticas visando a inserção do estudante como professor de Geografia. Preparo e efetivação do trabalho de campo para as séries do ensino médio. Tratamento, análise e interpretação da informação geográfica para as séries do ensino médio. (p.42)

Pela ementa percebe-se a presença da dimensão técnica do estágio, prevendo a preparação por meio de métodos e técnicas para a regência de sala de aula. No PD, tive acesso ao do fluxo 2006.2, um dos objetivos é o de capacitar o aluno com técnicas modernas da pesquisa geográfica e o conteúdo é dividido em teórico e prático. No conteúdo prático vem indicado: vivência prática com apresentação de aula (s). Dessa forma, o documento oficial reforça a dicotomia teoria e prática. Essa observação reforçou a necessidade de dar voz ao professor supervisor de estágio para que fosse possível, por meio dele, verificar se essa dicotomia é mantida ou se ele consegue, em sua prática docente, articular teoria e prática de forma a evitar essa fragmentação.

L.O, em sua narrativa traz algumas mudanças que ocorreram na dinâmica da disciplina após a sua entrada na UECE e, na fala, fica claro que as mudanças procuram atender às atuais discussões acerca da temática estágio supervisionado, nas quais defende-se a quebra da dicotomia teoria-prática e um empenho maior em propiciar ao graduando a oportunidade de refletir sobre sua prática articulando-a com as concepções teóricas que perpassam as diversas áreas de conhecimento do curso.

[...] quando eu cheguei aqui eu peguei uma licenciatura que, embora fosse licenciatura, e embora tivesse melhorado muito, com uma demanda gigantesca de todas as coisas possíveis, de estudantes querendo estudar a área de ensino, mas que não tinham professores suficientes... [...] Então, eu peguei coisas assim. E eu disse: não, eu tenho que fazer alguma coisa diferente, já que eu tô na área de ensino, já que eu tô na área de licenciatura... E aí eu comecei a fazer algumas coisas, né? Assumi a coordenação de estágio, comecei a dar uma cara diferente pro estágio, né? o estágio era considerado, o que? entregar os documentos, né? só aquela parte normativa, pegar os documentos, vou para escola e devolvo os documentos, mas não tinha discussão teórica, não tinha texto, não tinha encontros era uma relação técnica. O estágio se resumia à prática. E aí quando eu cheguei aqui eu fiquei na coordenação de estágio, peguei essa situação e aí comecei a lançar mão de algumas ideias. No começo foi muito difícil porque os alunos eram muito engessados, eles tinham essa prática. (Leia O.)

Observa-se, então, que há um movimento da professora no sentido de adequar o momento do estágio às novas concepções defendidas por Pimenta e Lima (2012), Piconez (2008), dentre outros pesquisadores desse tema. Pimenta e Lima (2012) defendem que o estágio não pode representar apenas a observação de modelos a serem reproduzidos ou a “instrumentalização” de técnicas a serem aplicadas quando da inserção no campo da docência; as autoras apresentam a concepção de estágio como “campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores”, é o espaço que propicia a constituição dos saberes e construção da identidade docente. (p.61)

5.1.2.3 PPC da Licenciatura em Matemática

O PPC do Curso de Licenciatura Plena em Matemática (2012), prevê que o estágio é essencial para a formação de professores porque permite por meio do acompanhamento de profissionais “de reconhecida competência”, que o formando desenvolva ações que o capacite para a docência, sendo capaz de tomar decisões. Além disso colabora para a reflexão sobre a prática. E, aqui cabe uma discussão acerca da expressão “reconhecida competência”. Quem atesta essa competência? Quais os critérios que determinam essa competência? A competência citada no PPC é determinada pela experiência do profissional em termos de tempo de docência no ensino superior? Ou, como a principal demanda para licenciatura é na educação básica, essa competência se refere à experiência com educação básica?

O texto não detalha o sentido da expressão. Portanto, concluí, que essa é utilizada para dar ênfase ao discurso. Principalmente, quando se verifica que na

prática, pode acontecer de o professor supervisor de estágio ser substituto, recém-chegado ao curso, e algumas vezes não ter experiência com educação básica, nem com educação superior. Esse aspecto está bem presente na fala de um dos entrevistados.

*[...] no ano passado surgiu uma seleção aqui para a UECE, na área de educação matemática, né? ... para Professor Substituto e eu fiz a seleção ...Então, eu fui aprovado... neh...nesta seleção e vim para cá. E aí eu já cheguei aqui assumindo ... é... as disciplinas de estágio, duas turmas de estágio 2 e uma turma de Estágio 4 e uma turma de história da matemática ... foram essas turmas que eu assumi. Então, eu meio que **fui aprender a lidar com o estágio... lidando**. Eu assumi no meio do semestre essa disciplina não tinha professor, né? Então eu tive que em dois meses organizar a disciplina e ... botar os alunos para escola, fazer tudo... eu até digo que o primeiro semestre que eu estive aqui ... que não foi um semestre, foi meio semestre e foi o mais difícil ... porque... era tudo novo. Eu não sabia a sistemática da Universidade. Eu não sabia, de fato, assim claramente a documentação que era necessária, todos os pontos... se bem que eu tive é ...um suporte, porque eu já havia dado a disciplina de estágio... mas não aqui na UECE, né? E também não direcionado à matemática. Então eu fui aprendendo e semestre seguinte eu já assumi estágio 3 [...]* (Han S.) **grifo meu**

Pimenta e Anastasiou (2014, p.37) trazem que essa situação vivenciada pelo entrevistado, é comum na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES). As autoras afirmam que ao ingressarem nas universidades, os professores assumem as disciplinas, recebem ementas prontas, geralmente não recebem informações importantes ou necessárias para o desenvolvimento da disciplina, sobre o “processo de planejamento”, planejam de forma “individual e solitária” e, dessa forma, são responsáveis pela docência exercida. Assim, o docente entra no magistério superior, muitas vezes sem experiências anteriores ou sem formação pedagógica. E, a universidade que o admite, geralmente não atenta para esse fato ou não tem programas de formação, principalmente, no caso dos professores substitutos. Para Vasconcelos (2000), se a universidade é o espaço que forma profissionais para o magistério, é sua função formar os profissionais que compõem seu quadro docente. Segundo a autora a “formação didático-pedagógica desses docentes, no entanto, não é sequer mencionada como pré-requisito básico para o exercício do magistério superior (p. 16).

O Curso de Matemática tem em sua grade curricular Estágio Supervisionado I (6º e 7º anos), Estágio Supervisionado II (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado III (1º e 2º anos) e Estágio Supervisionado IV,

3º ano do Ensino Médio. Ao analisar os Programas das referidas disciplinas, observei que as ementas das disciplinas preveem o “treinamento do licenciando através de observação, participação, prática efetiva da situação ensino-aprendizagem e embasamento teórico da tecnologia da instrução”, modificando apenas o ano escolar e o nível de ensino contemplado pelo Estágio.

Mesmo ciente que a observação é uma das fases do estágio, estranhei os termos utilizados na ementa, “treinamento através da observação”, “tecnologia da instrução”; as expressões me reportaram ao tecnicismo com a valorização dos meios, das técnicas e dos procedimentos de ensino, de modo a modelar comportamentos e desenvolver e treinar habilidades (SAVIANI, 2010). É reviver a concepção de estágio como um momento para aplicar teorias e reproduzir modelos, “a prática como imitação de modelos”, a qual se limita à observação e reprodução do que foi observado sem momentos para análise ou reflexões para articulação com a teoria. (PIMENTA; LIMA, 2012)

Quanto ao conteúdo proposto no programa, é previsto a análise dos conteúdos dos anos escolares, com base nos PCNs; métodos e técnicas de ensino; planejamento; aspectos da relação professor – aluno e a organização da escola. Como os programas no PPC não trazem a metodologia, não existe nenhuma indicação de como esse conteúdo é ministrado. Ao recorrer ao Plano fornecido por um dos entrevistados, verifiquei na metodologia que os conteúdos seriam vivenciados, também, na sala de aula da disciplina; e, era previsto na avaliação “a frequência e a participação nas discussões dos encontros presenciais”. Esse aspecto me levou a considerar que apesar dos termos tecnicistas da ementa, a metodologia propiciava um debate, uma discussão sobre as atividades realizadas. O que foi confirmado na fala da professora Rey Skywalker:

[...] eles entregam os planos nos encontros presenciais, além de vir deixar os documentos a gente reserva meia hora a 40 minutos para discutir 2 ou 4 relatórios. De observação de aula que um dos alunos fizeram; a gente coloca na lousa de maneira que a gente não mostra o nome e a gente vai discutir o que de prática foi trabalhado em sala de aula. Assim gera um espaço e um momento para refletir sobre a prática. Não é só vir deixar os documentos. Porque a gente tinha essa concepção muito grande. “Ah, professora eu vou tal dia só para deixar os documentos, posso ir outro dia?” Não, não porque é uma aula, são cinco encontros, mas nesse intuito de fazer eles refletirem. Então tipo, nas regências vem os planos de aula que tem aqueles planos de aula que dá meia página. Aí eu falo: “Gente vocês não ministraram nada, né?” A gente vai sentar, vai perguntar, vai reescrever, a gente sempre puxa

a concepção deles, né? A universidade está aqui para formar, mas amanhã são eles que vão estar em sala de aula. (Rey S.)

Pela narrativa da professora as atividades de estágio, por ela desenvolvidas, está mais de acordo com a concepção defendida por Pimenta e Lima (2012) de estágio como a superação da dicotomia entre a teoria e a prática. Ao reservar o tempo para a discussão dos relatórios, a professora foge da simples instrução, ou do “treinamento através da observação” para propiciar um espaço de análise e reflexão crítica sobre o que foi observado, o que foi vivenciado e relatado. Importante, também, para corroborar com as autoras é a ação de rever com o aluno o relatório, no sentido de reescrevê-lo. Esse movimento de reescritura estimula a reflexão acerca da atividade realizada de modo a resgatar vivências relevantes, identificar lacunas e buscar preenchê-las, permitindo, assim, que o estágio assumira sua real importância para a formação do futuro professor.

5.2 Sobre concepções: breve reflexão

Esse percurso foi marcado pela dificuldade em contextualizar a categoria concepção. Realizei uma pesquisa na BDTD em busca de trabalhos que investigassem, discutissem ou analisassem as concepções. Na busca avançada, utilizei o descritor concepções e selecionei teses no período de 2014 a 2019, para ter acesso aos trabalhos mais recentes. Foram elencados 1.493 trabalhos. Refinei, utilizando os descritores concepções e estágio supervisionado, identifiquei 23 trabalhos. Acrescentei a categoria licenciatura e obtive 11 trabalhos. Constatei que nenhuma das teses trazia uma discussão epistemológica acerca da categoria concepções. Deduzi que os trabalhos encontrados têm como premissa que o termo é usual e carece de contextualização. Mas, como as concepções dos professores têm papel central na minha tese, senti a necessidade de trazer uma reflexão sobre o termo antes de analisá-las. Afinal, o que entendo por concepções, o que realmente estou buscando e procurando compreender?

Segurado e Ponte (1998), consideram concepção um conceito de difícil definição, o que foi possível perceber durante um breve passeio em busca de definições; encontrei concepção usado como conceito, crença, significado, representação, percepção, ponto de vista e paradigma.

Além dessas definições, encontro em Ponte (1992, p.1), que as concepções resultam de um processo individual e social, a partir do confronto da elaboração das experiências pessoais com as dos outros; são “influenciadas pelas experiências que nos habituamos a reconhecer como tal e, também, pelas representações sociais dominantes.”

Matos e Jardimino (2016), trazem em seu artigo um quadro comparativo entre os conceitos de concepção, percepção, representação e crença. Os autores, após o estudo, confirmam a dificuldade teórica de diferenciar esses termos, mas, alertam para o perigo de usá-los como sinônimos. Quanto à concepção, os autores ressaltam que esta informa a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno. Guimarães (2010, p.16) defende que as concepções assumem uma importante função na “compreensão que as pessoas desenvolvem do mundo e de si próprias.”

Assim, adotarei nessa Tese a definição de concepção como as representações que indicam o modo como os professores percebem e agem em relação à disciplina de estágio, representações estas formadas a partir de suas experiências e suas interações com o social.

A seguir, apresento reflexões sobre as concepções dos docentes acerca do estágio supervisionado

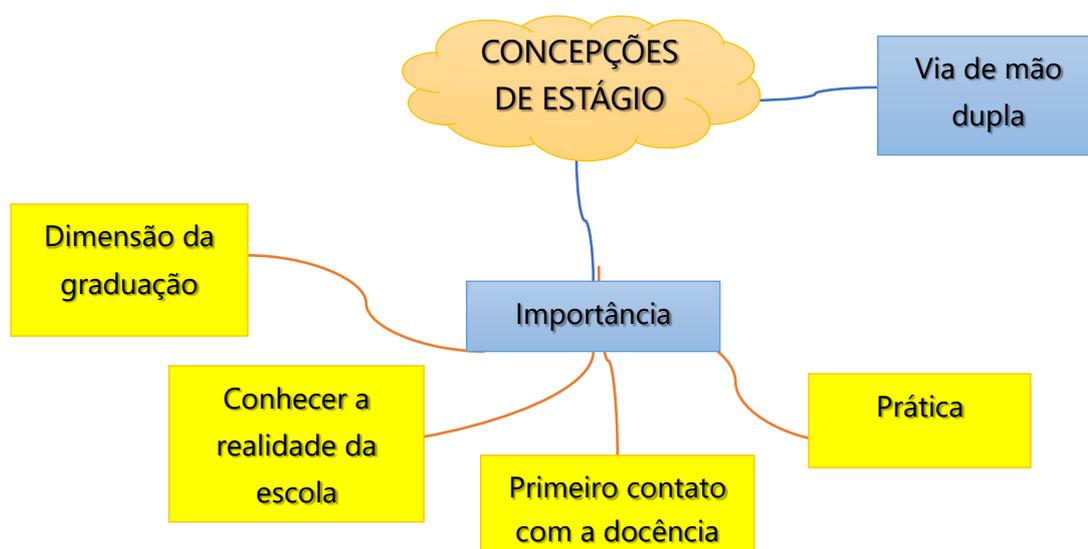
5.3 Análise das narrativas dos professores orientadores acerca de suas concepções sobre a disciplina estágio supervisionado

Ao analisar os trechos que abordam a concepção de estágio observa-se a que os quatro professores veem no estágio um momento importante para a formação do licenciando. (Figura 13) Esse fato se destaca porque é relevante para o trabalho a ser realizado na disciplina, que o profissional acredite e encontre sentido no que faz, ao entrar em sala de aula. Se o sentido atribuído à disciplina fosse apenas o de cumprir a tarefa, sem acreditar na importância do estágio na formação docente, o resultado seria uma atividade automática e repetitiva que descaracterizaria a ação educativa.

Luke S., ressalta a contribuição do estágio na vivência do cotidiano escolar tanto para os que já são professores (situação comum entre os alunos das licenciaturas, principalmente, nos cursos noturnos), como para o que só vivenciou na

posição de aluno. As experiências partilhadas, nos encontros previstos em sala de aula, enriquecem as aulas e contribui para a aprendizagem. A convivência e a troca de experiências entre alunos que já exercem o magistério e os que pretendem exercer, propiciam “um espaço de mediação entre a formação inicial e a contínua” (PIMENTA, LIMA, 2012). A concepção de estágio do entrevistado encontra eco em Pimenta e Lima (2012). As autoras consideram o estágio, para os alunos que já exercem o magistério, como uma oportunidade de refletirem sobre sua prática e como uma possibilidade de formação continuada que contribui para a ressignificação de suas práticas de ensino.

Figura 13 - Mapa temático (Concepções sobre o estágio)



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Quando os participantes da pesquisa se referem à importância do estágio, justificam por “ser o primeiro contato” com a docência e com o ambiente de trabalho, propiciando, assim, a oportunidade de conhecer a realidade e a dinâmica de uma escola, as demandas específicas do trabalho docente, do grupo gestor e demais agentes de ensino. Isso, porque uma das fases do estágio, solicitado em relatório, é a de conhecer a escola como um todo.

O estágio seria o pontapé inicial para lhe apresentar o que é que você vai fazer para o resto de sua vida, claro de forma supervisionada que tô ali na sala, vixe tive uma dificuldade corre ali para o supervisor, eu tenho quem me supervisione que é o ponto inicial, por que depois ele não vai ter supervisor ele vai ter que se virar de fato. Então eu vejo como um ponto mais importante,

que é o ponto que você conhece de fato o mercado em que você está entrando. (Han S.)

Um aspecto ressaltado por Han S. e que faz a diferença é o fato da obrigatoriedade do aluno da UECE realizar o estágio em escolas públicas. Para Han é uma forma de contrapartida. É a verba pública que mantém a universidade e essa retribui com a participação dos estagiários que contribuem novas técnicas, novas metodologias para escola. Além de que dois dos cursos pesquisados oferecem cursos de extensão para os supervisores de estágio.

Han S., destaca que um aspecto positivo do estágio é o acompanhamento do supervisor de estágio (professor da escola na qual o aluno estagia) e isso dá uma certa segurança ao estagiário. Se ele tiver dúvidas, precisar de ajuda, o supervisor estará lá para apoiá-lo; assim é o momento certo para aprender.

A Resolução 4441/2019 em seu artigo 31, traz as atribuições do professor orientador de estágio. Dentre as diversas atribuições de avaliação, controle e auxílio à coordenação de estágio, encontra-se a que contempla a fala de Han, o acompanhamento das atividades do estagiário no campo de estágio, por meio de encontros sistemáticos. Segundo Buriola (1996), o professor supervisor por meio da reflexão, do diálogo e da crítica, trabalha as inseguranças do estagiário de modo a ajudá-lo na constituição da identidade docente. Esse momento é importante porque o estagiário pode contar com o acompanhamento do supervisor e do orientador do estágio, que poderão partilhar saberes e fazer, tirar dúvidas e atender às suas demandas.

Para Rey S., o estágio é também, o momento da decisão. O aluno entra no curso, mas, só quando ele chega à escola e vivencia o ambiente da sala de aula é que ele pode decidir se isso mesmo que quer.

[...] quando chega no estágio supervisionado que aí é que tem a verdadeira decisão. Se realmente vão continuar ou não, a gente vê uma certa demanda de alunos que muitas vezes desistem, muitas vezes ficam empurrando os estágios supervisionados para o último semestre. Deixa os quatro lá no último. Qual é o sentido de que realmente fazer isso? " Não professora, eu não me sinto bem. Eu acho que não é esse mundo que eu quero para mim, né? Então assim vou fazer estágio supervisionado porque tem que fazer, mas esse não é o meu intuito não". (Rey S.)

Scalabrin e Molinari (2013) contemplam essa concepção de estágio como momento de decisão, quando destacam a dificuldade “do encontro acadêmico” com a

realidade da docência (p. 6). O encontro com a realidade da escola, com as atividades do ensino, pode reforçar o interesse pela profissão ou, ao contrário, gerar o afastamento. Daí ser importante, o contato com o cotidiano escolar, não se restringir apenas ao estágio. Propiciar esse encontro sempre que possível contribui para que o aluno tenha a real noção das peculiaridades da profissão desde o início da sua formação.

[...] Eu sempre costumo dizer que o estágio talvez, seja a disciplina mais importante dos cursos. Porque o estágio é o primeiro contato do aluno com o campo de trabalho, né? Ele é o momento que o aluno vai conhecer o espaço de trabalho que ele terá, talvez, a vida inteira. (Han S.)

Eu vejo como muito importante, permite uma vivência do dia a dia da escola, a vivência com os alunos, com outros professores. Muitas vezes ele já vem com essa vivência, pelo fato dele já ser professor, e isso vejo, também, como importante. (Luke S.)

A minha área de estudo hoje é Estágio Supervisionado, Educação Geográfica e Educação do Campo, essa é a minha área de estudo. Então, eu gosto de ter essa dimensão do estágio. Por quê? Porque o estágio pouca gente sabe a riqueza que ele tem, ele te dá a dimensão de toda a graduação. (Leia O.)

O estágio supervisionado é bem bacana porque ele vem com essa possibilidade do aluno ir para a sala de aula e ter esse contato com a escola, com outros professores e principalmente com o aluno em si [...] A gente vê muito na fala dos alunos certo desprezo pelo estágio supervisionado, mas é porque na verdade eu acho que eles não entenderam ainda a essência mesmo do estágio, né?

As falas de Leia O. e Rey S., ressaltam que alguns alunos não entendem a dimensão do estágio nem a sua importância para a formação. Esse foi outro aspecto que identifiquei entre as omissões de suporte. As professoras enunciam “desprezo na fala”, “poucos entendem a riqueza”, utilizaram as expressões, mas não trouxeram os motivos, as situações ou fatos que justifiquem essa declaração. Que tipo de fala, que expressão foi usada que a levou a interpretar como desprezo? Foi o não dizível? Um gesto, uma expressão facial? O mesmo aconteceu com Lei O., o que a fez enunciar que “poucos entendem a riqueza” o que a levou a fazer essa afirmação?

Logo depois em outro trecho da narrativa surge o que pode ser uma hipótese para justificar esse desinteresse. Muitos alunos procuram as licenciaturas pela crença de ser mais fácil entrar, outros porque só querem “às vezes o diploma

para fazer concurso para nível superior” e, ainda tem os que escolhem a licenciatura por conta da demanda de professores, acreditam ser mais fácil terem emprego.

Além disso, há uma crença cristalizada que o bom professor tem que conhecer, muito bem, o objeto de conhecimento ou como muitos falam “dominar o conteúdo”. Como ensiná-lo, as relações com o aluno, como avaliar, como gerir uma sala de aula, são aspectos que ficam em segundo plano. E, como ainda persiste a ideia do estágio como o momento da prática, há uma preocupação maior com as disciplinas que abordam os conteúdos referentes à área de conhecimento.

Porque na verdade, como tem na própria ementa do curso ele (o estágio) é uma possibilidade de você tá colocando em prática todo o conteúdo teórico que você viu nos semestres passados, principalmente na disciplina de prática de ensino que é lá onde a gente trabalha a forma como eles ministram aula, plano de aula, planejamento, avaliação de todas as fases que eles vão trabalhar em sala de aula eles já veem na verdade nessas disciplinas que é para ter o embasamento e já ter pelo menos o conhecimento teórico para ir para sala de aula, por que na prática mesmo ele só vai realmente entender como funciona quando ele for adentrar a sala de aula. (Rey S.)

Ainda nas falas sobre o significado de estágio para os participantes, percebi, ao longo das narrativas afirmações que o estágio era o momento da prática, momento de aplicar todo o conteúdo trabalhado durante o curso. Esse conceito presente na fala de Rey S., demonstra que ainda persiste na universidade a ideia da teoria, representada pelos saberes disciplinares, ser trabalhada esmiuçadamente e o estágio ser o momento que o licenciando vai para uma escola, entra em sala e transmite esse conteúdo. É importante, então, que seja realizado um movimento em direção ao estágio como instrumento de formação, que permita ao estagiário estabelecer a articulação entre teoria e prática, assim como tenha momentos que possibilitem a “reflexão sobre a prática empreendida, de modo a buscar alternativas para uma nova ação educativa” (RIBEIRO; ARAÚJO, 2017, p.2).

No próximo capítulo trago as observações do quarto percurso de minha jornada.

6 QUARTO PERCURSO - RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Esse capítulo traz o percurso para compreender como acontece a relação entre teoria e prática no contexto da disciplina estágio supervisionado, a partir dos relatos dos docentes sobre suas práticas de ensino.

Franco (2012, p. 152) afirma que nem toda prática de ensino é uma prática pedagógica. Para isso, a autora estabelece o conceito de prática pedagógica como “práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar os processos pedagógicos”. Para que seja pedagógica a prática tem que se organizar de modo a potencializar o projeto educativo. Assim, a prática pedagógica tem que se revestir de intencionalidade, ser selecionada e interpretada com o objetivo de atender à uma demanda específica do processo de construção do conhecimento. Franco (2012) traz, ainda, que a prática pedagógica exige a reflexão crítica e coletiva, é dialética e trabalha com e na historicidade.

Dessa forma, a prática de ensino que se caracteriza como pedagógica, tem que ser pensada tendo como referência o sentido de equidade, a intencionalidade tem que ter como meta o coletivo, ser reformulada caso não atenda a todos e não pode ser repetida indefinidamente; assim, ela precisa ser construída e reconstruída, em um processo de mudança e renovação à medida que mudam as demandas e as expectativas. O professor que pensa pedagogicamente ao constituir suas práticas de ensino, pensa no todo, preocupa-se com cada aluno, reformula seus conceitos, atividades de modo a atingir a todos, leva em consideração a história de cada um, o contexto social, enfim, a subjetividade do sujeito.

Para Franco (2012), as práticas pedagógicas requerem que o professor apreenda o significado da *práxis* e esqueça as práticas mecânicas e repetitivas. E, principalmente, a ideia de que se o aluno não aprendeu, não há nada a fazer.

E aqui é importante destacar que procurei analisar os relatos docentes a partir do conceito de *práxis* pedagógica defendida por Imbert (2003), Franco (2009) e Therrien (2014) que consideram a *práxis* uma ação reflexiva, crítica, dialética e transformadora e, principalmente, que produz saberes. A ação defendida por esses autores difere da simples prática, considerada uma ação reprodutiva e acrítica.

Para Imbert (2003) é a *práxis* que faz com que o processo de ensinar e aprender seja um projeto coletivo e transformador, uma “relação nova” entre os

sujeitos da ação (formador e formando), onde “cada elemento se vê transformando”. Ou seja, na *práxis* o formador reflete continuamente acerca da sua ação, procura atingir a todos os alunos da turma e nessa procura ele renova sua ação e a transforma, quantas vezes for necessária.

Segundo Therrien:

Os fundamentos ontológicos e epistemológicos da *práxis* pedagógica, na dialética das tensões do movimento emancipatório do ser humano, necessitam de explicitação por parte do profissional de educação movido por uma reflexão científica. (2014, p. 6):

Como é possível observar, a reflexividade permeia toda ação movida pela *práxis* pedagógica; e, esse fato me leva a, ao discutir essa articulação entre a teoria e a prática docente na perspectiva da *práxis*, reportar-me aos conceitos de professor reflexivo com suporte em Pimenta (2002), Schön (2000) e Freire (2003).

Para esses teóricos, o pensamento reflexivo deve ser natural e contínuo, fazer parte da ação docente. É a ação de refletir sobre e na ação que propicia ao professor fazer frente aos desafios, constituir novos saberes e transformar a realidades. Mas essa transformação só é possível com a articulação teoria e prática; para que transformação aconteça “não basta apenas conhecer a teoria, é preciso transformá-la” (Pimenta, 2002 p.92).

Freire (1997) defende que sem a *práxis*, não é possível superar a dualidade opressor-oprimido. Isso, porque a reflexão crítica transforma realidades e para Freire (1997), “a *práxis* é reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo” (p.25). Daí, ao relacionar a ideia de Freire, às práticas de ensino, é pertinente afirmar que para que haja a transformação é necessário a intencionalidade e a reciprocidade, no sentido de encontrar sentido, refletir e, então, agir e transformar.

Schön (2000) afirma que o aluno levado a refletir sobre sua ação, reflete sobre o que ocorreu, o que observou e os significados atribuídos e que outros significados podem atribuir ao que ocorreu. Ou seja, a reflexão e o reconhecimento dos sentidos e significados atribuídos levam à construção de princípios e, conseqüentemente, pode estimular a transcendência. Mas, para isso, as práticas de ensino devem ter como intencionalidade esse processo e, por conseguinte, propiciar a reflexão contínua das atividades realizadas.

6.1 Práticas de ensino dos participantes da pesquisa

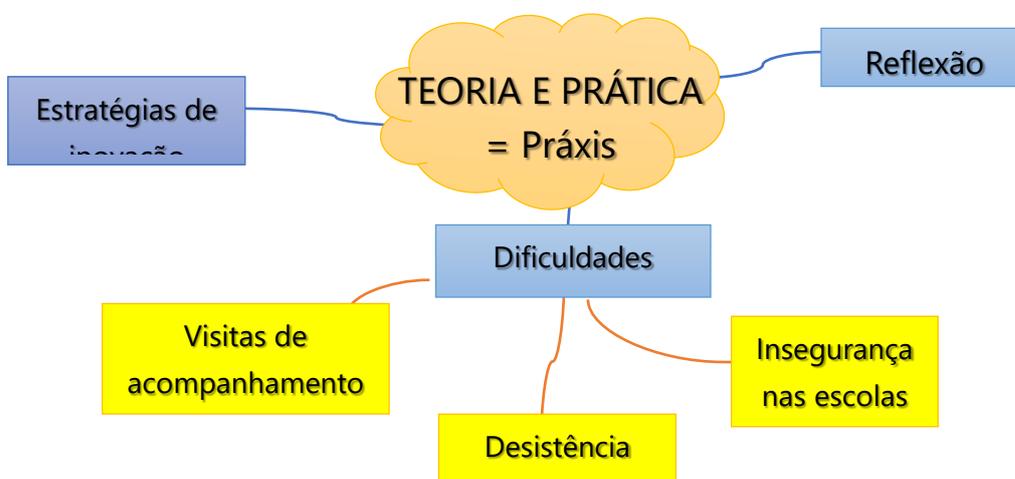
Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!

Eduardo Galeano (O Livro dos Abraços)

Esse texto de Galeano (1989) me segue desde meus percursos pela mediação, primeiro na década de 1990 quando descobri Vygotsky (é bom lembrar que quando cursei Pedagogia na década de 1970, o teórico discutido e estudado era Piaget, a produção de Vygotsky só veio a ser divulgada oficialmente no Brasil, na década de 1980); e depois, nos anos 2000, quando conheci o professor e psicólogo romeno Reuven Feurstein, com suas Teorias da Modificabilidade Cognitiva e da Experiência da Aprendizagem Mediada. A partir daí, me interessei pelo tema e essa expressão “Pai, me ensina a olhar!”, me remete à mediação, às minhas aprendizagens sobre o tema e a postura com a qual sempre procuro nortear minhas práticas de ensino.

A análise desse percurso traçou o mapa da Figura 14.

Figura 14 – Mapeamento Final (Relação teoria e prática)



Fonte: elaborado pela autora (2020)

As narrativas apontam para professores envolvidos com o ato de ensinar e de proporcionar mudanças nas práticas de estágio. Os professores entrevistados procuram sair do modelo tradicional restrito à observação, regência e entrega de relatórios para

[...] discutir o estágio não na perspectiva de modelo, mas da sua construção docente, e na sua construção docente com todas as características que ela possa ter – conflitos, contradições, porque nós somos frutos disso. Não existe professor perfeito, né? Então tem tudo isso. Então, eu acho que essa discussão é fundamental no campo do estágio e não pode mais recair apenas a discussão da prática, né? Que tudo isso recai também na posição de que o estágio fica muito na função da prática, as questões teóricas, elas acabam tomando um papo secundário ou então a discussão da práxis, né? (Leia O.)

Assim, o estágio passa a ter momentos de discussão, leitura e reflexão de textos e partilha de experiências. A organização do estágio segundo os professores participantes consiste em uma primeira fase composta de encontros nos quais são delineadas as regras, documentação necessária, orientação para os passos a serem seguidos.

[...] nesses encontros as discussões em torno dos textos, as discussões em torno das escolas, as discussões em torno das narrativas, as atividades avaliativas, mas uma coisa importante: na primeira semana de aula, eles têm uma reunião com a coordenação de estágio e essa coordenação de estágio vai explicar o que é o estágio do ponto de vista legislativo, porque o estágio tem uma dimensão didático-pedagógica e tem também uma dimensão legislativa, né? (Leia O.)

Após essa primeira parte, os encontros são destinados à discussão dos textos, selecionados pelos professores, abordando temas pedagógicos. A ideia, como declara Leia, é sair dessa concepção de prática pela prática, desenvolvendo uma postura de refletir acerca dessa prática entrelaçada à teoria apreendida.

Na verdade, essa perspectiva de práxis deveria perpassar por todo o curso e não só no estágio ou nas disciplinas de prática. Segundo Pimenta e Lima (2009),

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 43).

Assim, todas as disciplinas da matriz curricular que abordam os conhecimentos específicos da área de conhecimento, poderiam abordar o conteúdo trazendo essa discussão e reflexão. Desse modo, a formação perderia esse caráter separatista entre teoria e prática e imprimiria maior qualidade à aprendizagem e, os estágios deixariam de ser a parte prática do curso para se tornar mais um momento de crescimento pessoal e profissional.

Segundo Therrien (2012), “os saberes, os sentidos e os significados gerados e mobilizados na ação comunicativa com o aprendiz constituem momentos de reflexividade crítica, de formação contínua e de reconstituição dos saberes de experiência” (p. 122). A formação de grupos para estudo e reflexão dos textos proporciona a oportunidade para questionamentos, relação com vivências pessoais, reconstituindo e produzindo novos saberes. E essa estratégia condiz com a afirmação de Pimenta e Lima (2009) que a ação educativa não é uma tarefa exclusiva do professor e, sim, um trabalho coletivo.

Como eu já disse, busco trazer textos que foquem no ensino de física e formação de professores, a gente busca a partir desses textos ir construindo a disciplina. Então esses encontros permitem a troca de experiências, permitem que eles compartilhem suas vivências. São essas diferenças que vão enriquecendo a discussão, cada um fica sabendo como trabalhar a partir das suas experiências e das do outro. Por isso tudo considero importante a disciplina para a formação do futuro professor. (Luke S.)

Tá sendo positivo, porque a gente consegue ter uma discussão do que está sendo feito, eu acho isso interessante, o pessoal fica falando “rapaz, você faz uma sala em círculo” sempre que tem essas aulas de estágio, eu costumo deixar a sala em círculos [...] porque parece que você tá mais próximo, para conversar, todo encontro, cada aluno tem algo que ele quer contar que aconteceu lá na turma dele, infelizmente a maioria são coisas que não são muito boas, é dizer tal dia a polícia veio aprender uma arma lá e tal, outro dia a guarda teve que vir porque tinha dois alunos brigando, que os alunos são desinteressados, enfim, a gente sabe que existem as dificuldades, mas fazem parte dos desafios docente né? Muitas vezes eles têm muitas contribuições metodológicas. (Han S.)

Um dos trabalhos realizados pelos professores é, durante os encontros na universidade refletirem sobre o que observaram, o que ocorreu durante a regência, como se sentiram ao realizar as atividades, é o que Schön (1992, p.83) denomina de “olhar retrospectivo” para refletir sobre a “reflexão-na-ação”. Rey S. costuma acrescentar a essas discussões, a apresentação, aberta para questionamentos, dos relatórios dos alunos.

Tá sendo positivo, porque a gente consegue ter uma discussão do que está sendo feito, eu acho isso interessante, o pessoal fica falando “rapaz, você faz uma sala em círculo” sempre que tem essas aulas de estágio, eu costumo deixar a sala em círculos, porque favorece o encontro, o debate, a reflexão.
(Han S.)

Três, dos quatro professores, destacaram nas narrativas, três dificuldades encontradas. Uma delas é a desistência por parte de alguns alunos. O trabalho, a situação familiar e o não se adaptar à docência

Outro obstáculo a ser enfrentado é a falta de condições para as visitas de acompanhamento previstas no estágio. A universidade não tem carro para levar os professores e não há convênios com escolas. Segundo a professora Leia, houve uma certa pressão do Núcleo de Atendimento do Estágio (NAE) para que fosse criado convênios com escolas, ela foi contra por conta da realidade do curso. A Geografia é um curso noturno, formado por alunos trabalhadores que têm dificuldade de cumprir sua carga horária de estágio. Dessa forma escolhem a escola que fica mais próxima ao trabalho. Obrigar esses alunos a ir para uma escola específica é estimular a desistência.

O mesmo acontece com o professor do curso de física que tem um número relevante de alunos que já exercem a docência e, às vezes, eles preferem ficar na escola que trabalham para não perder aulas. Assim, ele prefere deixá-los livres com a condição que têm que serem supervisionados por outro professor da escola. Na licenciatura em matemática os professores conseguiram alguns contatos e fizeram uma lista com algumas escolas, dividindo-as entre os três professores de estágio. Foi a forma que encontraram de conseguir fazer as visitas às escolas nas quais os alunos estagiam.

No tocante aos outros dois cursos os professores se posicionam contrários à ideia de irem por conta própria.

A cláusula que dizia que era responsabilidade da universidade foi tirada.[...] quando eu digo isso, a universidade é obrigada, é dever da universidade de dispor transporte e as condições mínimas para que eu vá acompanhar os meus alunos nas escolas. Então, assim, eu estou amparada pela minha universidade, mas não amparada apenas pelas condições logísticas e operacionais, pelo carro, isso é importante, mas não é o suficiente, mas eu estou dentro do meu horário de trabalho, estou dentro do carro da universidade e se alguma coisa acontecer comigo, a universidade me ampara, porque os alunos recebem uma quantia de seguro, mas é para os estudantes, não para os professores. (Leia O.)

[...] gente percebe que hoje em dia essas visitas que a gente faz tá um pouco difícil, porque tem áreas que como a gente pode falar, são de risco, então pra você entrar tem que ter uma autorização. Então muitos alunos falam que às vezes aonde ele está, tem que ter uma autorização para ter aula. Então apesar das vezes orientação da gente ser a de tentar colocar escolas mais perto, e de terem planos de encontrar escolas parceiras, né, para então sempre mandar pra mesma escola, não consegui, porque até hoje porque eu não vi esse projeto acontecer, aí então eu deixo eles livres para escolherem. (Luke S.)

É compreensível a preocupação dos professores, a Leia afirma ser uma posição política-ideológica, o estágio é obrigatório para a conclusão do curso e tem fases que devem ser cumpridas. A visita é um acompanhamento necessário, também, para a qualidade do estágio. Assim a universidade tem que oferecer estrutura para o estágio ocorrer de forma satisfatória e não cabe aos professores a responsabilidade por medidas logísticas e estruturais. Mas, isso não quer dizer que o professor deva se acomodar e não fazer nada. O professor deve fazer o que for possível dentro da sua esfera de responsabilidade, para contornar as dificuldades que se apresentam.

No caso de Leia, a solução foi:

Então, eu comecei a criar algumas estratégias. Eu fazia cursos de extensão voltados apenas aos professores supervisores de estágio aqui na UECE. Era aos sábados, pra que os professores pudessem vir de manhã durante 4 meses. Então durante 4 meses, eu convidei os professores de estágio supervisores e os estudantes de estágio para fazer esse curso, pra que a partir dali eles pudessem, sei lá, fazerem projetos de pesquisa para a pós-graduação ou então projetos de pesquisa voltados para a escola. [...] esse não é o problema só da UECE, esse é um problema de várias universidades que não dão o devido apoio logístico aos estágios, então a gente faz. [...] Se esse não era um problema que não era só da UECE, é de outras universidades, de outros estados, né?, de outros cursos, Então esse problema não é só do estágio. Esse é um problema de ontem maior, é um problema de formação docente, né? [...] das licenciaturas, do ser professor. (Leia O.)

A outra dificuldade diz respeito à violência vivenciada nas escolas. Segue os depoimentos dos professores:

Eles dizem que às vezes alunos muito jovens já têm um envolvimento com o crime, ou então fala que tem ou que queria ter. né. É algo bem complicado de trabalhar tudo que o estágio precisa. Vem à tona essa realidade, bem difícil. (Luke S.)

[...] porque parece que você tá mais próximo, para conversar, [...] todo encontro, cada aluno tem algo que ele quer contar que aconteceu lá na turma dele, infelizmente a maioria são coisas que não são muito boas, é dizer tal dia a polícia veio aprender uma arma lá e tal, outro dia a guarda teve que vir

porque tinha dois alunos brigando, que os alunos são desinteressados, enfim, a gente sabe que existem as dificuldades, mas fazem parte dos desafios docente né? Muitas vezes eles têm muitas contribuições metodológicas. (Han S.)

Essa é uma questão de segurança vivenciada por muitas escolas brasileiras. Faz parte das experiências dos professores, é um fenômeno que interfere e impacta o cotidiano da escola e, para o qual a comunidade escolar e a sociedade procuram encontrar solução.

Charlot (2002) afirma que a violência na escola não é um fenômeno novo na sociedade, no século XIX em “escolas de 2º grau” já tínhamos episódios de violências, assim como na década de 50 e 60, nas escolas profissionais, as relações entre os alunos era marcado pela grosseria e agressões verbais e físicas. O que é realmente novo são as formas pelas quais a violência se apresenta. Atualmente, a escola tem que lidar com formas muito mais graves de violência: agressões com arma, desrespeito e agressões contra os professores e a interferência externa (p. 434).

Na fala de Leia, temos um exemplo de interferência externa, a presença de facções que dominam o crime e o tráfico de drogas e que comandam áreas específicas, nas quais os líderes ditam quem entra, quem sai e o que vai funcionar. Quando Leia traz esse depoimento, ela justifica o fato de os professores de seu curso não fazerem as visitas às escolas dos estágios. Ela conhece essa realidade e, sem o apoio da universidade, ela, como coordenadora, não admite expor os professores: “[...] não exijo que os meus professores façam isso, porque eu sei que se acontecer alguma coisa, vai ficar delicado, e eu sei as áreas de riscos que nós temos nas nossas escolas.”

[...] eles ficam muito assustados também por conta da situação das nossas escolas, né? Não é fácil! Quem conhece o chão de sala de aula da Educação Básica nos tempos atuais sabe que não existe romantismo nenhum sobre isso, a gente sabe [...] tem alunos que chegam e que vão e voltam no outro dia e na outra semana super assustados: “Professora, na minha sala tem pichado o GDR”, “Professora, na minha sala eu ouvi um tiroteio [...] talvez as pessoas que estão nos altos escalões, eu não sei se elas têm a dimensão de onde estão localizadas as nossas escolas. Não sei se elas têm a dimensão dos problemas de ordem social que nossas escolas enfrentam, sobretudo as públicas, né? Mas eu tenho estudantes com muita relatos e eu conheço muitas escolas, inclusive de chão mesmo de sala de aula de escola mesmo e eu sei como é problemático, né? Muitos estudantes estagiam naquela escola, por quê? Porque é a escola do bairro dele, então ele conhece o território onde ele mora, ele conhece o líder da facção, ele conhece a liderança comunitária, ele conhece [...] (Leia O.)

As narrativas dos entrevistados expressam a preocupação com a insegurança presente em algumas áreas e, portanto, em algumas escolas. E o quadro visualizado por eles é o de comunidades que são obrigadas a lidar com as diversas formas de dominação, trabalhar com alunos que lutam contra as desigualdades sociais, a vulnerabilidade social, a exclusão, o preconceito e a pobreza, além de conviver com a insegurança causada pelas lideranças do crime. E, geralmente, é nessa escola que o futuro professor faz seu estágio, enquanto o orientador, mesmo sabendo da importância das visitas às escolas, para o acompanhamento do estagiário, opta por não ir, pela insegurança acrescida da falta de condições oferecidas pela universidade.

No próximo capítulo, trago a etapa final da minha jornada: o quinto percurso.

7 QUINTO PERCURSO - A SAÍDA DO LABIRINTO: a tessitura dos dados

Eu posso não ter ido para onde eu pretendia ir,
mas eu acho que acabei terminando onde eu
pretendia estar.
Douglas Adams (Guia do Mochileiro das Galáxias)

Na saída do labirinto no qual pretendi conhecer os percursos pelos quais o docente se constituiu orientador de estágio, à guisa de conclusão, analisei a interrelação entre os dados, de forma a caracterizar o movimento de articulação entre a formação, os saberes e as práticas dos docentes orientadores de estágio supervisionado.

Em uma pesquisa utilizando narrativas como instrumento para composição do *corpus*, cabe ao pesquisador trazer as falas dos participantes da pesquisa e analisá-las, às vezes utilizando como referência as perspectivas dos teóricos que fundamentam as crenças e os saberes do pesquisador, outras vezes, interpretando as declarações de modo a clarificar a história contada, sem julgamentos ou confirmação de verdades. Não foi possível assumir uma posição de neutralidade na pesquisa, durante as leituras e releituras do *corpus*, você se descobre resgatando suas memórias. À medida que o participante da pesquisa vai trazendo seus enunciados, você vai se identificando na fala de um ou outro entrevistado. Essa interação é muito rica e contribui para que você reflita sobre as questões pesquisadas, sobre seu percurso, seus saberes e suas práticas de ensino; nesse momento você e os entrevistados ressignificam seus percursos e nesse desvelar de memórias, você também, tem uma história a contar.

Chego ao final dos percursos com algumas conclusões acerca do estudo realizado. A escolha pelas narrativas foi, para mim, para o meu aprendizado, a melhor escolha a ser feita. É interessante praticar a escuta. Quando você dá liberdade ao outro de narrar suas experiências, emitir sua opinião sem amarras e sem direcionamentos controlados, o resultado é mais fecundo e gratificante. Ao mesmo tempo, quando você se sente premissa pelo tempo e tem que limitar o número de participantes, é frustrante porque surge uma sensação de quero mais que não pode ser satisfeita. Foi esse o meu sentimento, de alegria por ter conseguido um material denso e rico de detalhes que mesmo dificultando a fase da preparação para análise,

me deixou frustração porque gostaria de ter escutado mais professores. Mas, isso é outra história e pode ficar para outra caminhada.

O foco, agora, são os achados da pesquisa.

Ao analisar as narrativas, pude constatar que os professores possuem saberes diversos que são constantemente mobilizados para exercerem a docência no ensino superior; contudo, foi possível constatar a predominância dos saberes da experiência, como professor, para alguns, como aluno, para outros. Todos têm os saberes disciplinares referentes à sua área de conhecimento, e se preocupam em estudar sobre o estágio, sobre sua legislação, com o objetivo de procurar o conhecimento que as atividades docentes requerem. Apesar de dois não terem experiência com educação básica, procuram preencher as lacunas com leituras e cursos. Na fala de cada um se destaca a importância que dão à leitura, especificamente às leituras acerca de estágio, de legislação e de teorias educacionais; esse aspecto indica a autonomia em procurar a autoformação e o compromisso com a disciplina e com os alunos, tendo em vista do que nos encontros que fazem parte do planejamento do estágio, eles trabalham com os alunos uma série de textos pedagógicos.

O fato de reconhecerem que precisam preencher as lacunas deixadas pela falta de experiência ou de pós-graduação na área da educação é um indicativo que refletem sobre a sua prática e tentam recorrer a estratégias que lhes permitam suprir carências e aperfeiçoar suas práticas de ensino. Em cada narrativa se faz presente a preocupação em fazer a diferença e em aperfeiçoar suas práticas de ensino.

No entrelaçamento dos fios das experiências formativas e dos saberes eles vão tecendo as práticas de ensino. E, mesmo que em algum momento, um se refira ao estágio como o momento para “colocar em prática” a teoria incorporada durante o curso, credito essa expressão que remete à concepção conservadora e dicotômica de teoria e prática, estágio e conteúdos disciplinares, à cultura ainda presente na universidade, na postura de alguns professores e de alunos, também. Porque ao se referir às práticas de ensino, os quatro demonstraram tentar em suas aulas e em suas orientações dar uma nova roupagem ao estágio.

Com o romantismo presente em uns e o pragmatismo em outros, os professores seguem caminhando, têm consciência dos problemas enfrentados pelos alunos, se opõem contra algumas medidas da universidade e, principalmente, não se

acomodam diante do que está posto, criam estratégias, cada um ao seu modo, para contornarem as dificuldades que se apresentam.

O fato de todos terem licenciatura é um aspecto positivo, na universidade tem cursos de licenciatura com professores de estágio sem licenciatura, sem pós-graduação na área de educação e sem experiência em ensino, particularmente, na educação básica. Acredito, tendo como referência trechos de narrativas, que essa formação pedagógica seja o que faz com que eles tenham a concepção de estágio como elemento de relevância para a formação docente.

Concepção essa, que os move em direção a um novo formato de estágio, procurando trazer significação a esse momento, incentivando a reflexão e buscando contribuir de forma positiva com o processo de formação dos licenciandos. Ao rever as narrativas e o texto acredito que meu objetivo foi alcançado. As narrativas me mostraram que a concepção que esses professores têm de estágio e as demandas que encontram ao longo do percurso é que vão constituindo suas identidades docentes. É na teia formada pelos saberes, formação e práticas de ensino que se constituem professor. Eles vão formando suas identidades docentes por creditarem importância ao estágio como elemento fundamental para a formação e por irem procurando mobilizar saberes necessários para responderem às demandas da disciplina de Estágio Supervisionado.

Ao mesmo tempo, as narrações revelaram o papel da universidade nesses percursos. Enquanto os estudos apontam para um professor com formação pedagógica, experiência no ensino e conhecimento da disciplina para a disciplinas de estágios e práticas de ensino. Os cursos contam com professores sem experiência docente, alguns sem licenciatura e substitutos. A situação do substituto foi detalhada no início do texto, mas interessa recordar o fato de que esse professor é contratado por até dois anos. Assim, o professor se submete a ficar repetindo seleções, se consegue passar, continua; se não, virá um novo professor que começará a “aprender estágio, lidando com ele.”

Os dados mostraram uma situação recorrente no cenário da universidade: o professor passa na seleção, não tem nenhuma experiência, vamos ficar só com esse critério; recebe a disciplina de estágio e, assim, como falou Han S., aprende sobre estágio trabalhando com o estágio, mas pelo envolvimento e compromisso, estuda, lê textos e planeja, se constitui professor de estágio, mas, termina o contrato. O professor não passa na próxima seleção, entra outro professor, se tiver o mesmo

perfil vai começar o mesmo percurso também. Cria-se um círculo vicioso, que causa a perda de continuidade e, enquanto isso, ao aluno no centro do círculo, cabe arcar com os prejuízos na sua formação.

Esse fato causa uma precarização no ensino universitário, principalmente porque nos editais de processo de seleção para professores substitutos é exigido diploma de graduação, estar em dia com as “obrigações eleitorais”, com as “obrigações militares”, para o candidato do sexo masculino, mas, não há nenhuma referência à experiência docente ou mesmo, em relação à alguma formação pedagógica.

Outro aspecto que merece uma reflexão diz respeito às visitas às escolas. Não há como negar a relevância do acompanhamento do aluno em todos os espaços educativos, mas, concordo com Leia O., não há como o professor por sua conta, enfrentar sem nenhum respaldo legal da universidade, o risco presente em algumas escolas, nem arcar com as despesas necessárias ao desenvolvimento das atividades de estágio. Como Leia diz, é uma posição política. A partir do momento em que o professor se dispõe a ir, por se preocupar com o aluno e tentar cumprir todas as regras do estágio, mesmo sem a universidade oferecer estrutura para isso, gera uma acomodação que não leva a uma reflexão por parte dos responsáveis de que faz-se necessário uma reformulação nas prioridades, de modo atender às demandas específicas da atividade de estágio supervisionado.

A partir desses achados é possível concluir que cabe à universidade criar medidas para oferecer condições de trabalho ao professor, tendo em vista que a qualidade no ensino e na disciplina de estágio não é fruto apenas da competência do professor, à universidade, cabe enfrentar o desafio de oferecer estrutura para o desenvolvimento das atividades da docência. E, não só no que diz respeito às condições de visita, os professores têm que ter um projeto de formação continuada que atenda às suas demandas e necessidades. Uma formação que contemple os professores efetivos e os substitutos. Principalmente, os substitutos que em sua maioria, são recém-formados, sem experiência de ensino e que assumem as disciplinas apenas com suas vivências de alunos. É importante que uma universidade que tem como foco a formação de professores, contribua com a formação do seu corpo docente.

Assim, após essa jornada e, a partir das narrativas, é possível identificar o papel da universidade e afirmar que essa, não oferece as condições necessárias para

a execução das atividades que são essenciais ao pleno desenvolvimento da disciplina de estágio que, comprovadamente, representa um momento fundamental e essencial à formação do futuro docente. O fato de destinarem a disciplina a professores substitutos e a ausência da experiência docente e da formação pedagógica nos editais de seleção para substituto, acrescido da dicotomia entre teoria e prática presente nos documentos, demonstra uma certa negligência com a disciplina.

Diante disso, urge uma ressignificação da disciplina por parte da universidade, para que sejam tomadas medidas de valorização do estágio, de modo a que sejam oferecidas condições favoráveis para que a disciplina assuma seu papel de espaço de interlocução e interrelação teoria e prática e principalmente, espaço de construção da profissão docente.

E eis que chego ao final do percurso, para, então descobrir que o meu labirinto está mais próximo da representação de rizoma em Deleuze e Guattari, um labirinto diferente, sem começo, sem centro, sem fim. O meu teve um começo, a minha busca por respostas a partir das experiências dos participantes da pesquisa. Mas, com características do rizoma quanto a não ter centro nem fim. Os temas, saberes, formação, concepções e prática não estão dispostos hierarquicamente, todos têm sua importância e se entrelaçam para constituir a identidade docente. E, não tem fim, porque as respostas encontradas suscitam novos questionamentos e estimulam novos estudos.

Fica aqui a certeza de que é necessário continuar a jornada, fazer outras viagens, dar voz a outros personagens, de outras licenciaturas, de outras instituições; explorar novos mundos e, assim, constituir um mapa mais amplo da realidade do estágio supervisionado.

Afinal, por que não tentar dar saltos no hiperespaço e conhecer outras galáxias?

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª.ed. revista e ampliada. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência** / Miriam Abramovay et alii.– Brasília: UNESCO, 2002.
- AGUIAR, Lisiane Machado. As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33., Caxias do sul, RS: setembro de 2010. **Anais** [...] Caxias do Sul, RS: Intercom, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4047519/mod_resource/content/0/Deleuze%20e%20o%20me%CC%81todo%202.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2017.
- ALMEIDA, Lucinalva A. A. de; MENDES, Solange A. de O.; AZEVÊDO, Ana Priscila de L.A. O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. **Laplage em revista**. Sorocaba, Vol.5 (1), (JAN/APRIL) pp.108-120, 2019. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/615>. Acesso em 12 de setembro de 2019.
- ANDRADE, Telga P. P de. **O professor universitário, sem formação pedagógica, a origem e a construção de sua práxis docente: que racionalidade?** 2006, 129 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3291/1/2006_tese_tppandrade.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2018.
- ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**. São Paulo, Ano 10. Nº 15, pp. 43-59, jan.-jun. 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229050373.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2018.
- BARROS, L. P., & KASTRUP, V. (2012). Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E., KASTRUP, V., & ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez. 2011. p.75-98.
- BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, **Portal da Câmara dos Deputados**, Brasília-DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html>. Acesso em: 02 junho de 2019.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**. Canadá. 3 (2), pp.77-101, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology. Acesso em: 23 de novembro de 2019.

BRITO AMARAL, Edna. (Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. **Revista Iberoamericana de Educación**. España, Vol.56 (2), 2011. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3908Edna.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2018.

CARVALHO FILHO, J. J. de; BRASILEIRO, T.T.S.A.; NETO, S.S. O estágio curricular supervisionado em educação física: saberes docentes e a relação teoria-prática. **Laplage em revista**. Sorocaba, Vol.5 (1), (JAN/APRIL), pp. 147-158, 2019. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/603>. Acesso em: 11 de setembro de 2019.

CASOTTE, Liliane D. H. **A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores: o que revelam os textos dos ENDIPES de 2000 a 2012**. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8590/1/tese_10403_Disserta%20Liliane%202010%2016%20vers%20final.pdf. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Nº 8, pp. 432-443, Porto Alegre, July/Dec. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222002000200016&script=sci_arttext. Acesso em dezembro de 2019.

COSTA, Luciano Bedin. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**. Santa Maria, vol. 7, Nº 2, pp. 67-77, mayo-agosto, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>. Acesso em: 12 de maio de 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. Vol.1.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: EDUFRN, 2012.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. *In*: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FERREIRA, Maria Nahir Batista. **A formação docente e a constituição dos saberes dos professores de história de Icó-CE**. 2014, 170 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em:

<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85148>. Acesso em: 12 de setembro 2018.

FRANCO, Maria Amélia do R. Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol.97, Nº 247, pp. 534-551, Brasília, Sept./Dec. 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/312387734_Pratica_pedagogica_e_docencia_um_olhar_a_partir_da_epistemologia_do_conceito. Acesso em: 12 de setembro de 2016.

FRANCO, Maria Amélia do R. Santoro. **Pedagogia e prática docente**. S. Paulo: Cortez Editora, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do R. Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. São Paulo: USP, 2009. (Cadernos Pedagogia Universitária USP).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28ª. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCIA. C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2015.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. S. Paulo, (100), 33-46, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em: 16 de maio de 2019.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Sthéfane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3ª edição. Ijuí: ED. Unijui, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Thaís de Sá; TOZETTO, Susana S. A prática pedagógica na formação docente. **Reflexão & Ação**. Santa Cruz do Sul, pp.181-196, Vol.17 (2), January 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/about>. Acesso em: 12 setembro de 2018.

GUIMARÃES, Henrique M. Concepções, crenças e conhecimento: afinidades e distinções essenciais. **Quadrante**, Vol. XIX, Nº 2, pp. 81-102, Portugal, 2010. Disponível em:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11019/1/ConcepCrenConhec_Quadrante_pp81-102.pdf. Acesso em 31 de julho de 2018.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves. **Estágio supervisionado na formação de professores em serviço dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14391/1/MirtesGH_TESE.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2018.

HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. **Formação profissional em educação física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do estágio supervisionado**. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, 2011. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1315>. Acesso em: 10 de junho de 2018.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

JUNGES, K dos S; BEHRENS, M.A. Prática Docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**. Santa Catarina, v.33, Nº. 1, p. 285-317, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285>. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, M. S.; PIMENTA, S. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**. Goiás, 3 (3 e 4), pp. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

LIMA, M. S. L.; SILVA, Silvina P. (Orgs.). **O estágio docente numa perspectiva interdisciplinar**. Fortaleza: UECE, 2004.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3ª ed.- S. Paulo: Summus, 2015.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, Nº 3, p. 20-31, set./dez. 2016. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

MELLO, Cíntia Cristina de C. **O professor em formação: uma investigação sobre o estágio supervisionado nos currículos das licenciaturas em educação física**. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, S. Paulo, 2014.

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

MIRANDA, Augusto Ridson de A. **Formação, saberes e práticas dos professores da área de ensino de história no curso de história da UECE em Fortaleza**. 361 f. 2016, Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

MIRANDA, M.I. Ensino e Pesquisa: o Estágio como Espaço de Articulação. *In*: SILVA, L.C. da; MIRANDA, M.I. (orgs.) **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin – Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008. p.15-36.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. *In*: Eggert, E., Traversini, C., Peres, E., Bonin, I. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008, v. 1, p. 389-409.

MONTEIRO, R. R. M. ; ARAUJO, M. C. B. ; VARELA, Sarah Bezerra Luna ; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. **História dos Cursos de Licenciatura da UECE**. *In*: CONEDU, 3, Natal, 2016 - III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Natal: Realize, 2016.

NETA, M.L.S.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; MACHADO, S. B. L. V. Postura cartográfica nos percursos de pesquisa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, Nº 60, p. 386-406, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24334>. Acesso em: 05 de outubro de 2019.

NÓVOA, Antônio. (org). **Os Professores e sua Formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro**. Educa, Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Inês B. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação *In*: CARVALHO, J. M. et alli. **Desafios da educação básica e pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2007.

OLIVEIRA, Quitéria Costa de Alcântara. **Formação docente: saberes mobilizados e produzidos no contexto do estágio supervisionado do Instituto Federal.** 2016. 145 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓZIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

PESSOA, Amanda R.R. **Docência universitária: os saberes docentes na trajetória profissional o curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri.** 2015, 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/11348>. Acesso em 10 de outubro de 2018.

PICONEZ, Stela C.B. (Coord). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 24ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11ª ed., São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, S. G (org). Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: **Saberes pedagógicos e a atividade docente.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Org). **Pedagogia Universitária.** Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. 5ª ed. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIRES, Raquel G. de H.; SILVA NETA, M.L; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. A relevância da formação pedagógica: uma análise do processo formativo de docentes das licenciaturas. Encontro de Iniciação à Pesquisa, 22, **Anais** [...] XXII Encontro de Iniciação à Pesquisa, Fortaleza: UNIFOR, 2016. Disponível em: <https://uol.unifor.br/oul/conteudosite/?cdConteudo=6946043>. Acesso em 20 julho de 2018.

PONTE, J. P. Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. *In*: M. Brown, J. F. Matos, D. Fernandes & J. P. Ponte, **Educação Matemática: Temas de Investigação** (pp. 185-239). Lisboa: IIE, 1992.

POZZANA, L. (2014). A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. *In* Passos, E., Kastrup, V., & Tedesco, S. (Org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. vol. 2. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, Dayslânia Fernandes. **Cartografia dos saberes, práticas e formação dos professores das disciplinas do eixo de práticas e estágio nos cursos de licenciatura em matemática da UECE- Campus do Itaperi e FECLESC**. 2016, 132 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83290>. Acesso em: 10 de outubro 2018.

RIBEIRO, LUÍS TÁVORA F.; ARAÚJO, Osmar T. Alves: Estágio Supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, S. Paulo, v.12 , Nº 3. , p. 1721-1735, jul-set/2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10280>. Acesso em: 16 de março de 2018.

ROCHA, Luzianny Borges. **Os saberes docentes do orientador de estágio curricular do Curso de Licenciatura em Geografia**. 2018. 218f. - Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/34511>. Acesso em: 16 de junho de 2019.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

SALES, Viviani Maria Barbosa. **Formação e prática de professores do curso de licenciatura em pedagogia a distância da UAB/UECE**. 2011, 156 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10513969-Formacao-e-pratica-de-professores-do-curso-de-licenciatura-em-pedagogia-a-distancia-da-uab-uece.html>. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

SANTOS, Francisco Kennedy S. dos. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica**. 2011, 289 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3163>. Acesso em 10 setembro de 2018.

SANTOS, M. Terla. S. C. dos. **Saberes, práticas e formação: uma cartografia dos professores da área de “história e ensino” da FECLESC/ UECE**. 2017, 228 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83050> . Acesso em: 22 de março de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª edição: revista conforme nova ortografia. Campinas. Autores Associados, 2010.

SCALABRIN, Izabel C. ; MOLINARI, Adriana M. C. A importância da prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas. **Revista Científica UNAR**. Araras, Vol. 7, Nº 1, n.p., 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_Nº1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf . Acesso em 16 de dezembro de 2019.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, Nº 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <https://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>. Acesso em: 16 de março de 2019.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SEGURADO, Irene; PONTE, João Pedro da. Concepções sobre a Matemática e trabalho investigativo. **Quadrante**. Portugal, vol.7, Nº 2, pp. 5-40, 1998. Disponível em: https://www.academia.edu/13643284/Concepções_sobre_a_Matemática_e_trabalho_investigativo1. Acesso em: 31 de julho de 2019.

SOUSA, Roselene Ferreira. **Estágio curricular supervisionado na Licenciatura plena em Química e a integração teoria e prática**: perspectivas do constituir-se professor. 2017. 209f. – Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/27788>. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

SOUZA, E. C; ALMEIDA, J, B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012.p.29-31.

SOUZA, Elizeu C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, Nº. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/proff/Downloads/download%20Opera/8707-32670-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/proff/Downloads/download%20Opera/8707-32670-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 28 julho de 2019.

SOUZA, Elizeu C.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Histórias de Vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quarttet, 2008.

SOUZA, Elizeu C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de janeiro: DP&A, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; Lessard, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª. Ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; Lessard, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formation des maitres et contextes sociaux**: perspectives internationales. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

TERRIEN, Jacques. **Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente** : articulando didática e epistemologia da prática. ENDIPE, 17, **Anais** [...] XVII ENDIPE, Fortaleza: UECE, 2014. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2015/10/Práxis-docente-parâmetros-de-análise-crítica-dessa-ação-profissional.pdf>. Acesso em: março de 2018.

TERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. *In*: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Didática e docência na educação superior**. Campinas/SP: Papirus, 2012.

TERRIEN, Jacques; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia M. Formação para além do ensino na docência universitária: reflexões ancoradas na formação cidadã. *In*: José Albio M Sales; Marcília C. Barreto; Isabel M. Sabino Farias. (Orgs). **Docência e formação de professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EIn: José Albio M Sales; Marcília C. Barreto; Isabel M. Sabino Farias. (Orgs). Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Plano de desenvolvimento Institucional**: 2017-2021. Fortaleza: EDUECE, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/wp-content/uploads/2019/02/PDI-2017-2021.pdf>. Acesso em: 11 de dezembro de 2019.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. de Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. São Paulo: Papirus, 2009.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Professor (a) _____

Tendo em vista a pesquisa que apresenta como título TORNAR-SE PROFESSOR DE ESTÁGIO: NARRATIVAS DE DOCENTES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURA, o (a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar deste estudo, coordenado pela doutoranda Francisca das Chagas soares Reis, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior, o qual apresenta como objetivo principal **compreender o processo por meio do qual o docente se constitui supervisor da disciplina de estágio supervisionado**. O instrumento utilizado neste estudo, será a entrevista narrativa, e desta forma pedimos sua colaboração. Garantimos que esta pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo na qualidade e condição de vida, dano ou transtorno aos estudos e/ou trabalho daqueles que dela participarem. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais, ou seja, serão mantidas em total sigilo, assim como a identidade dos colaboradores não será revelada a outrem. É importante salientar que a sua participação é voluntária e o Sr. (Sra.) tem a total liberdade de se recusar a continuar participando da pesquisa, sem que isso traga a você qualquer constrangimento. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e nos empenharemos em veicular, de forma clara, seus resultados através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre protegendo a identificação dos voluntariados. Portanto, todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca deste estudo no momento oportuno. O Sr. (Sra.) poderá ter acesso a maiores informações sobre essa investigação através do telefone ou e-mail da pesquisadora: (85-998201174, francisca.reis@aluno.uece.br). Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa

e outra para a pesquisadora, que deverá anexá-lo a seus arquivos. Eu, _____, manifesto meu consentimento em participar desta pesquisa, tendo sido esclarecido(a) a respeito deste objeto de estudo.

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Orientador

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Pesquisa: Tornar-se professor de estágio: narrativas de docentes de estágio supervisionado em cursos de licenciatura

Estou interessada sobre sua concepção de estágio, na sua trajetória formativa e também sobre a sua prática docente. Peço que você relate as experiências que vierem à mente. Você pode utilizar o tempo que for necessário. Não precisa ter pressa, pode dar detalhes porque tudo que for importante para você, me interessa. Caso você não disponha de tempo suficiente hoje, podemos marcar uma segunda entrevista. Fique à vontade para falar livremente, não vou fazer interrupções vou apenas tomar notas, para mais tarde retomar alguns temas.

Eixos temáticos:

- concepção de estágio
- trajetória formativa
- saberes mobilizados
- prática docente