

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GERCILENE OLIVEIRA DE LIMA

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA ALUNOS QUE JÁ EXERCEM
O MAGISTÉRIO: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES
DOCENTES?**

FORTALEZA-CEARÁ
2015

GERCILENE OLIVEIRA DE LIMA

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA ALUNOS QUE JÁ EXERCEM O
MAGISTÉRIO: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES
DOCENTES?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lima, Gercilene Oliveira de .

Estágio Curricular Supervisionado para Alunos que já Exercem o Magistério: possibilidades de ressignificação dos saberes docentes? [recurso eletrônico] / Gercilene Oliveira de Lima. 2015.
1 CD-ROM: il. ; 4 1/2 pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 152 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) 1/2
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Formação de professores.

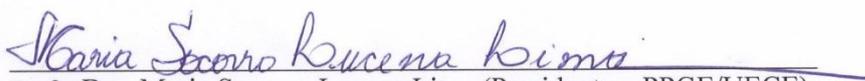
Orientação: Prof.ª Ph.D. Maria Socorro Lucena Lima.

1. Estágio Curricular Supervisionado . 2. Formação Contínua de Professores. 3. Saberes Docentes. 4. Pesquisa Narrativa. I. Título.

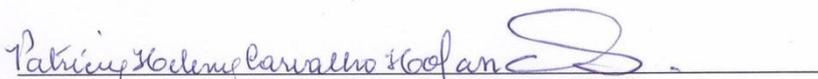


ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos treze dias do mês de abril de dois mil e quinze, **GERCILENE OLIVEIRA DE LIMA** aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA ALUNOS QUE JÁ EXERCEM O MAGISTÉRIO: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES**. A Banca de Defesa foi composta pelas professoras: Dra. Maria Socorro Lucena Lima (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (PPGE/UECE) e Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda (UFC). A defesa ocorreu das 12:00 às 13:40, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADA a mestrand **Gercilene Oliveira de Lima**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATÓRIO e nota 10,0. Eu, Maria Socorro Lucena Lima, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.


Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima (Presidente – PPGE/UECE)


Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (PPGE/UECE)


Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda (UFC)

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Av. Doutor Silas Munguba, 1700 – Centro de Educação – 2º Piso – Campus do Itaperi – Fortaleza – Ceará
Fone: (85) 3101.9918 | E-mail: ppge@uece.br | Site: www.uece.br/ppge

A Carlinhos e Pedro Igor, porque juntos formamos um trio, saboreando os diversos estágios que constitui a vida. Um obrigado é pouco pela compreensão e cumplicidade incomparável.

Aos professores-alunos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/URCA, pela bravura de ser um eterno aprendiz da práxis docente.

AGRADECIMENTO

[...] Aprendi que se depende sempre de tanta muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que se pense estar [...]

(Caminhos do Coração ou pessoa. Gonzaguinha)

Nenhuma produção humana se realiza isoladamente, mas de muitos “eus” que se entrelaça na trama de uma história. Por essa razão especial, agradeço:

A Deus (força divina), por se fazer presente em todos os momentos de minha vida, ajudando na minha evolução como pessoa, mãe, aluna e educadora.

Aos meus pais: Gerson Alves de Lima e Maria Zilar de Oliveira Lima por ter me oportunizado a vida e pelos ensinamentos na caminhada.

Às minhas irmãs, Gersilar e Terezinha - irmãs guerreiras. É assim que nos cumprimentamos no dia-a-dia. Obrigada pelas lições de amor e companheirismo.

À Maria Gabriel Sobrinho - Titia (*in memoriam*) que sempre foi nossa mãe. Sei que está vibrando pelas minhas conquistas. Serei eternamente grata pelo seu carinho e por ter me amado como filha.

À minha orientadora, profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima, pela forma amorosa e presente para com esta pesquisa, sempre me ensinando a olhar para frente e me impulsionando a buscar novos conhecimentos. Aprendi com ela que a pesquisa exige disciplina e dedicação, e que jamais podemos perder a alegria de ser feliz.

À professora Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz, que mediou os meus primeiros passos na graduação e na pesquisa. Continuou, incentivando-me na busca pelo mestrado, se fez presente na qualificação, atenta ao projeto e defesa dessa grande construção, chamada dissertação. Serei eternamente grata.

À professora Dra. Patrícia Helena C. Holanda pelo apoio e disponibilidade para a defesa de nossa dissertação. **À professora** Dra. Maria Marina Dias Cavalcante, que tem contribuído nessa trajetória desde a entrevista na seleção do mestrado. Professora, suas contribuições foram valiosas. As sugestões acerca das leituras para com essa dissertação enriqueceram a nossa pesquisa e esta tomou um novo formato nos caminhos do Estágio Curricular Supervisionado.

Aos alunos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/URCA, pela disponibilidade e confiança em dividir comigo os saberes da vida e a

trajetória da formação de professores. Aprendi muito com vocês!

À katyanna pelas partilhas da caminhada e companheirismo do Cariri a Fortaleza e de Fortaleza ao Cariri. Dividimos os sabores e saberes do mestrado. Que período gostoso de viver!

À Ana Maria e Francione, pela amizade, contribuições e alegria do reencontro e principalmente pela paciência de ouvir minhas dúvidas na construção de meu projeto e dissertação.

A amiga e professora Cícera Sineide, pela amizade e compartilhamentos da graduação até o mestrado.

À Vânia, uma amizade maranhense que chegou na UECE para fazer doutorado, sempre demonstrando carinho e atenção para com os meus estudos.

À Lívia, Fátima e Humberto, uma família que ganhei e que me trouxe paz e alegria. Obrigada pelo acolhimento inicial em Fortaleza, vocês me fizeram sentir em casa.

Aos professores da Universidade Regional do Cariri – URCA:

Kátia Regina Rodrigues Lima, Iara Maria de Araújo e José Gonçalves de Araújo Filho, por terem confiado em mim, sempre me impulsionando a alçar novos vãos na academia.

George Pimentel Fernandes, torcedor das conquistas daqueles que já foram seus alunos. Foi através dele que fui apresentada ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Obrigada pelos ensinamentos!

Maria Isa Pinheiro Cardoso Gonçalves, Coordenadora Geral do PARFOR/URCA, pela forma carinhosa com que me recebeu na realização da pesquisa, sempre se dispondo a tirar dúvidas e aberta ao diálogo, e, fundamentalmente por me lembrar sempre, dizendo assim: “essa menina precisa fazer um mestrado!”.

Claudio Romero Pereira Araújo, Coordenador do Curso de Pedagogia do PARFOR/URCA e Virgínia Maria Soares, pela convivência e andanças nos Estágios Supervisionados do referido Plano.

Maria Soares da Cunha, Maria Dulcinea da Silva Loureiro e Eliacy Saboia, pelo empenho na leitura do projeto e pelas significativas considerações.

À amiga e professora Neuma Galvão, motivadora de nosso sonho.

À professora Cristiane Baltor pela leitura atenta e revisão ortográfica.

Ao Núcleo de Estudos, Trabalho, Educação e Desenvolvimento – NETED/URCA, responsável, pela minha inserção na pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Ceará – UECE, pela forma carinhosa com que nos recebeu.

Aos professores do mestrado: Fátima Leitão, Germano Magalhães, Derivaldo, Frederico Costa, Marina Cavalcante, Albio Sales, Jacques Therrien, Silvina Pimentel e Raquel pelos aprendizados adquiridos no espaço de sala de aula.

Aos colegas do mestrado (turma 2013), Kilvia, Mikaelle, Hamiltom, Katyanna e Danielle pelos diálogos constantes e por desfrutarmos juntos os conhecimentos que o mestrado proporciona.

As secretárias do PPGE/UECE, Jonelma e Eliomar que sempre me receberam com um sorriso na secretaria, sempre prontas a tirar dúvidas e a dizer: Boa sorte! Vai dar tudo certo!

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, pelo financiamento desta pesquisa, por meio de bolsa de estudos.

Aos grupos de estudos e pesquisas: Docência no Ensino Superior e na Educação Básica e ao Grupo de Estudos e Pesquisas de Formação do Educador – (GEPEFE/Ceará), pelas valiosas contribuições.

A todos aqueles que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

*Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas, que
os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra; e que as
janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a
esperança.*

(Thiago de Mello)

RESUMO

A presente dissertação trata do Estágio Curricular Supervisionado como espaço de formação contínua de professores. Esta discussão tem se constituído como um tema relevante nas reformas educacionais ocorridas a partir de 1990. Neste cenário, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR surge como um programa de formação em nível superior para professores da Educação Básica. Ao lançar um olhar para o Estágio dentro desse programa, construímos a grande pergunta desta pesquisa: Qual o papel do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR da Universidade Regional do Cariri - URCA? A partir desse questionamento traçamos como objetivo geral: compreender o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR da Universidade Regional do Cariri - URCA, como possibilidade de resignificação dos saberes docentes. Em consonância com tal objetivo, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: investigar como ocorre o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR/URCA de alunos que já exercem o magistério; perceber como a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA se constitui como espaço de formação contínua na relação teoria-prática; identificar de que forma os alunos do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA resignificam os saberes docentes à luz da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. A investigação que adotamos foi de cunho qualitativo, cuja abordagem está centrada na pesquisa narrativa. Fizeram parte da pesquisa de campo quatro alunas do VIII semestre do referido curso. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, com aporte na análise de conteúdo e tem como referência os estudos de Bardin (2010). Dialogamos com os autores Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2012), Buriola (2011), Lima (2012), Barreiro e Gebran (2006), Imbernón (2010), Tardif (2010), Freire (2014), Jovchelovitch e Bauer (2002), Cunha (2012), Nóvoa (2013), Bogdan e Biklen (1994; 1986), Josso (2010), Souza (2006), Triviños (2012), Martins (2010), Connely e Clandinin (1995), Minayo (1994), Ghedin e Franco (2011), dentre outros. Utilizamos como categorias de análise: Estágio Curricular Supervisionado, Formação Contínua de Professores e Saberes Docentes. As análises apontam o reconhecimento das interlocutoras da pesquisa em tela, acerca da importância do Estágio Supervisionado na formação contínua de professores e na produção de saberes docentes. Por outro

lado, revelaram algumas limitações neste campo de saber. Neste sentido, reiteramos que a busca da construção de uma prática curricular instrumentalizadora dos saberes docentes deu suporte a esta investigação. Concluimos que o Estágio Supervisionado oportuniza o constante desenvolvimento profissional, colaborando para a reflexão crítica da formação e para a ressignificação de saberes docentes dos professores em exercício.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Formação Contínua de Professores. Saberes Docentes. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

This dissertation deals with the Supervised Practical Training Period as a space for continuing training of teachers. This discussion has been established as an important issue in educational reforms since 1990. In this scenario, the National Plan for Training of Basic Education Teachers - PARFOR emerges as a training program at the college level for Basic Education teachers. By launching a look at the stage within this program, we built the big question of this research: What is the role of Supervised Practical Training Period in the course Pedagogy of the PARFOR in the School of Education of the Regional University of Cariri - URCA? from this question we draw the general objective of this work: understand Supervised Practical Training Period in the Pedagogy course of the PARFOR, in the Regional University of Cariri - URCA, as the possibility of reframing of teaching knowledge. In line with this goal, the following specific objectives were established: investigate how is the Supervised Practical Training Period in the Pedagogy course of PARFOR/URCA with students already working as teachers; realize the discipline Supervised Practical Training Period of the School of Education of the PARFOR / URCA is constituted as continuing education space in the theory-practice relationship; identify how the students of Pedagogy of PARFOR / URCA resignify the faculty knowledge in the light of the discipline Supervised Practical Training Period. We adopted a qualitative research, whose approach focuses on narrative research. The field research was carried out with four students of the eighth semester of that course. Data collection was conducted through semi-structured interviews with input on content analysis and makes reference to the studies of Bardin (2010). We dialogue with the authors Pepper (2012), pepper and Lima (2012), Buriola (2011), Lima (2012), Barreiro and Gebran (2006), Imbernon (2010), Tardif (2010), Freire (2014), and Jovchelovitch Bauer (2002), Cunha (2012), Nóvoa (2013), Bogdan and Biklen (1994; 1986), Josso (2010), Souza (2006), Triviños (2012), Martins (2010), Connelly and Clandinin (1995) , Minayo (1994), Ghedin and Franco (2011), among others. We used as analytical categories: Supervised Practical Training Period, Continuing Teacher training, and teaching knowledges. The analyzes suggest the recognition of interlocutors of research, about the importance of supervised training for the continuing teacher training and the production of teaching knowledge. On the other hand, reveal some limitations of knowledge in this field. Thus, the search for

the development of a curriculum practice that contributes to the faculty knowledge has supported this research. We conclude that the Supervised Internship favors the constant professional development, contributing to critical thinking training and the redefinition of teaching knowledge of teachers in exercise.

Keywords: Supervised Practical Training Period. Continuing Training of Teachers. Teaching Knowledge. Narrative Research.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Educação
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCT	Centro de Ciências e Tecnologia CESA - Centro de Estudos Sociais Aplicados
CFE	Conselho Federal de Educação
CH	Centro de Humanidades
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
FECOP	Projeto Incentivo a Capacitação de Recursos Humanos para a Melhoria do Ensino Fundamental e Médio
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAGISTER	Programa de Formação de Professores em Nível Superior
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PNE	Plano Nacional de Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício

SECITECE	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
UD	Unidades Descentralizadas
UFC	Universidade Federal do Ceará UECE – Universidade Estadual do Ceará
URCA	Universidade Regional do Cariri

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma dos teóricos da metodologia	28
Figura 2 – Tipo de Estudo.....	34
Figura 3 – Disciplinas de Estágio cursadas pelos alunos	46
Figura 4 - Categoria de análise I e respectivas subcategorias	75
Figura 5 - Categoria de análise II e respectivas subcategorias.....	87
Figura 6 – Categoria de análise III e respectivas subcategorias	103

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Percentual de alunos do Curso de Pedagogia do PARFOR44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Fases da Entrevista Narrativa	32
Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise.....	74

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A PESQUISA NARRATIVA E O DESVELAR DO SER PROFESSOR	27
2.1	AS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO NA VISÃO DOS TEÓRICOS	28
2.2	ESTRUTURA DA PESQUISA NARRATIVA NA VISÃO DE JOVCHELOVITCH E BAUER.....	32
2.3	ABORDAGEM E O TIPO DE ESTUDO DA PESQUISA.....	34
2.4	O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO: O PARFOR/URCA.....	37
2.4.1	O PARFOR e seu contexto na URCA	40
2.5	O PARFOR E ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DO CURSO DE PEDAGOGIA, DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	41
2.6	OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	46
2.7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	48
3	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS, DE FORMAÇÃO E RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	51
3.1	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB, LEI Nº 9.394/1996 E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – DCNS, RESOLUÇÃO Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006: DIÁLOGOS SOBRE O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	51
3.2	PARECER CFE Nº 252/1969 – CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	55
3.3	AS PRÁTICAS DE ENSINO E A IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA - PARECER CFE Nº 251/1962.....	57
4	O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CENÁRIO ATUAL	62
4.1	SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE: ALGUNS APONTAMENTOS.....	62
4.2	O ENSINO SUPERIOR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	66
4.3	APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	

	NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	68
5	ESTÁGIO E SABERES DOCENTES: NARRATIVAS DE PROFESSORAS-ALUNAS.....	73
5.1	ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NARRATIVAS: UM ENCONTRO / REENCONTRO COM A TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL	75
5.1.1	Apresentando as professoras-alunas do curso de Pedagogia do PARFOR / URCA.	76
5.1.2	Partilhando a história de vida e me revelando para o outro.....	79
5.1.3	De aluna a professora: caminhos que se cruzam no Estágio Supervisionado.....	83
5.2	IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	86
5.2.1	Estágio Supervisionado na formação contínua de professores	88
5.2.1.1	Narrativas de professoras-alunas sobre o significado de Estágio “para quem já exerce o magistério”	90
5.2.1.2	Disciplinas de Estágio Supervisionado que mais se identificou	92
5.2.1.3	Estágio Supervisionado: articulação da teoria-prática	95
5.2.1.4	Estágio Supervisionado: relação professor formador e aluno estagiário	99
5.3	ESTÁGIO E PRODUÇÃO DE SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	102
5.3.1	Estágio Supervisionado e saberes docentes: narrativas de professoras-alunas.....	97
5.3.1.1	Saberes docentes mobilizados no Estágio supervisionado: exigências do saber ensinar.....	102
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICES	125

1 INTRODUÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho, caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.

(PAULO FREIRE, 2011)

A pesquisa que ora apresentamos discorre acerca de nossa dissertação de mestrado, intitulada 'Estágio Curricular Supervisionado¹ para Alunos que já Exercem o Magistério: possibilidades de ressignificação dos saberes docentes?' Pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual do Ceará – UECE, na Linha A: Formação, Didática e Trabalho Docente; Núcleo 02: Didática, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas e tem como orientadora a Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima.

As reformas educacionais ocorridas a partir de 1990 têm afetado diferentes setores da sociedade. No campo da educação a formação de professores ganha ênfase nos debates educacionais, vinculada à ideia da qualidade do ensino que por sua vez, passa pelo investimento na formação inicial e contínua de educadores. Sendo assim, as políticas promulgadas primam pelo discurso da qualificação, e por este motivo a classe de professores tem procurado cada vez mais as universidades para investirem nos saberes docentes.

No entanto, muitos professores já no exercício do magistério ainda não conseguiram fazer um curso em nível superior, quando conseguem, estes trazem suas vivências e confrontam os saberes da experiência com várias disciplinas, entre elas o Estágio Curricular Supervisionado. Neste sentido, é necessário o presente questionamento: se eles já são professores, que saberes trazem? Se já possuem a prática, que Estágio é esse?

Nesse contexto, surge então uma série de programas e planos através de acordos internacionais que passam a discutir a questão da qualidade no

¹ O Estágio Curricular Supervisionado ao qual nos referimos faz parte da resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Por ser a categoria central da pesquisa optamos escrever as iniciais com letra maiúscula.

trabalho do magistério da Educação Básica. De acordo com a conjuntura anunciada acima, entre esses programas, apresentamos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR². O PARFOR é um programa especial de formação de professores que fomenta a oferta de turmas de licenciatura para docentes em exercício na rede pública da Educação Básica, que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação, se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula, como exige a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/1996.

Este Plano nasce da premissa de que o desenvolvimento profissional de professores requer os conhecimentos da escolaridade básica, direito de qualquer cidadão. Entretanto, a realidade atual do sistema educacional brasileiro é marcada não só pela existência de professores leigos, que tiveram acesso ao ensino médio ou não o completaram, mas também por uma formação básica precária e muitas vezes insuficiente para a atuação profissional.

Neste cenário, o PARFOR surge como um programa de formação de professores em nível superior, e se apresenta como oportunidade de formação inicial e contínua. A implantação dá-se através de cooperação com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES³, estados, municípios, Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

Diante do exposto, propomos o estudo do Estágio Curricular Supervisionado na visão de alunos de um curso de formação de professores, vinculado à Universidade Regional do Cariri - URCA. Nesse sentido, é primordial refletirmos sobre as seguintes questões problematizadoras: Como ocorre o Estágio Curricular Supervisionado no PARFOR/URCA? Quem é o aluno do PARFOR e quais as suas trajetórias de formação docente? Os alunos do PARFOR ressignificam os saberes docentes a partir da vivência na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado?

² Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, criado pelo Decreto Nº 6.755/2009.

³ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da Pós-Graduação stricto sensu em todos os estados da Federação. A partir de 2007 passou também a atuar na formação de professores da Educação Básica.

Temos como pressuposto de que o contato com as teorias da educação e demais reflexões conceituais resultantes da formação, aliado ao trabalho dos alunos nas escolas, pode permitir aos mesmos o constructo da práxis docente.

A investigação a qual discorreremos tem como motivação as reflexões que surgem acerca das diversas dimensões da formação contínua, e vão ao encontro da trajetória de vida, da formação acadêmica, da experiência com a iniciação científica, da docência e do grupo de estudo:⁴ Docência no Ensino Superior e na Educação Básica que nos ajudou no amadurecimento desse trabalho.

Como aluna do curso normal de escola pública, passei a enxergar que o magistério sempre esteve ligado a minha vida. Hoje, fico me perguntando: se tivesse que começar tudo de novo, o que eu seria? Logo me vem à resposta: professora!

Sou graduada em Pedagogia. Formei-me pela Universidade Regional do Cariri - URCA, onde ingressei no ano de 1995. Considero o ano de 1995 um marco na minha trajetória acadêmica e profissional, pois neste período, fiz o curso superior à noite e lecionei numa Escolinha de Educação Infantil pela manhã. Confesso que foram inúmeros os desafios, pois a experiência anterior que tinha em sala de aula me ocorreu esporadicamente, substituindo professores de Escolas de Ensino Fundamental que pertenciam ao Estado.

No percurso da graduação, aproximei-me dos estudos do Estágio Curricular Supervisionado a partir das disciplinas de Gestão da Escola de Educação Básica, Prática de Ensino em Educação Infantil e Prática de Ensino Fundamental I.

Como aluna estagiária do curso de Pedagogia da URCA, pude constatar que o Estágio Supervisionado é uma disciplina que desperta para o compromisso social na formação de alunos que exercem o magistério, pois extrapola os muros da universidade e é chegada a hora de colocarmos em execução a concepção teórico-prática que aprendemos na academia.

⁴ Este grupo de estudo tem como objetivo refletir sobre a formação inicial e contínua de professores no âmbito do ensino superior e na educação básica, trazendo a tona o Estágio Curricular Supervisionado como construto da práxis docente, e tem como orientadora a Profa. Dra. Maria Socorro L. Lima.

⁵De acordo com o Decreto nº 31.182, de 12 de abril de 2013, a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP tem como missão contribuir para o desenvolvimento social e econômico do Estado por intermédio da pesquisa científica e de sua aplicação sob as formas de tecnologia e inovação. A FUNCAP apoia grupos de pesquisa de reconhecida excelência mediante o suporte financeiro à execução de projetos de pesquisas científicas, tecnológicas e de inovação. Na graduação fui bolsista de Iniciação Científica com apoio da FUNCAP, no período de 1996.1 a 1999.1.

Ainda na graduação, fui bolsista por duas vezes de Iniciação Científica - IC ambas financiadas pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP⁵. Esta experiência me possibilitou o contato com a pesquisa e direcionou os meus estudos acerca do referencial teórico da formação contínua de professores. Discussões estas, presentes nesta investigação.

No período de 2001 a 2003 cursei a Especialização em Multidimensionalidade do Ensino da Arte e Formação do Arte-Educador. Pesquisei “A prática pedagógica do professor de Arte, nas escolas públicas municipais de Crato-CE”. A análise realizada me permitiu verificar que a preocupação com a ressignificação dos saberes da docência no ensino de arte não eram considerados elementos importantes para a formação dos professores.

Outra experiência que considero importante na minha trajetória docente, foi o ingresso na carreira do magistério no ensino superior, em regime especial, momento em que lecionei várias disciplinas pedagógicas, entre elas, a didática nos cursos de formação de professores da URCA⁶. Este trabalho me oportunizou o contato com o Estágio Supervisionado e os saberes da docência.

Em 2007, fui professora substituta do curso de Pedagogia da URCA em regime regular, experiência esta que resultou em seis anos de grande aprendizado com alunos e professores e tive a oportunidade de redirecionar meus estudos para a importância do Estágio Supervisionado.

Nesse percurso fiz parte da Coordenação Pedagógica do Projeto Incentivo a Capacitação de Recursos Humanos para a Melhoria do Ensino Fundamental e Médio (FECOP⁷/URCA) no período de 2007 a 2011. Percebi a valiosa contribuição que o referido projeto proporcionou à prática de ensino para alunos que já exerciam o magistério. Considero essa fase marcante para a minha prática docente, pois pude acompanhar os projetos desenvolvidos na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e os relatos de experiências dos professores-alunos, que resultou num trabalho pedagógico nas escolas.

Nos anos 2012 e 2013 fui supervisora de Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR/URCA, tendo a oportunidade de ampliar e redirecionar os meus conhecimentos para o saber e o fazer pedagógico em sala de aula. Nesse sentido, justifica-se a escolha do Estágio para

professores em exercício, como objeto de investigação no mestrado acadêmico em formação de professores do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, com o projeto intitulado: Estágio Curricular Supervisionado para Alunos que já Exercem o Magistério: possibilidades de ressignificação dos saberes docentes?

No âmbito do Estágio Supervisionado, faz-se necessário analisar a formação contínua de professores. É neste sentido que apresentamos a grande pergunta norteadora dessa pesquisa: Qual o papel do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR/URCA?

A questão anunciada nos conduz às seguintes questões específicas: Qual o significado do Estágio Curricular Supervisionado para quem já exerce o magistério? Quem é o aluno do PARFOR e quais as suas trajetórias de vida e formação docente? O Estágio possui elementos formativos para dirimir a falsa dicotomia entre teoria e prática? Quais suas prioridades e seus limites?

No intuito de responder estas questões, traçamos como **objetivo geral**: compreender o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, na Universidade Regional do Cariri-URCA, como possibilidade de ressignificação dos saberes docentes. E como **objetivos específicos**:

- a) Investigar como ocorre o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR/URCA de alunos que já exercem o magistério;
- b) Analisar como a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA constitui-se como espaço de formação contínua na relação teoria-prática;
- c) Identificar de que forma os alunos do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA ressignificam os saberes docentes à luz da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

⁶ Estes cursos são implantados em diversos municípios da região do Cariri cearense, que é uma das microrregiões do estado brasileiro do Ceará, pertencente à mesorregião Sul Cearense. Sua população foi estimada em 2009 pelo IBGE em 528.398 habitantes e está dividida em oito municípios. Possui uma área total de 4.115,828 km².

⁷ O objetivo do Projeto Incentivo a Capacitação de Recursos Humanos para a Melhoria do Ensino Fundamental e Médio consistia em formar docentes do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas dos municípios de Menor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, através do acesso à Universidade por meio do Convênio nº 01/04 – SECITECE/FUNCAP/FECOP.

O modelo teórico-metodológico que adotamos é de natureza qualitativa. Dessa forma, optamos pela pesquisa narrativa, com respaldo em Cunha (2012), Josso (2010) e Souza (2006), por entendermos que esta é um importante recurso pedagógico para analisar a história de vida e a trajetória de formação. Estes autores afirmam que esta reconstituiu elementos importantes nos caminhos percorridos com a pesquisa narrativa, assim, nos possibilitando, investigar que saberes docentes os alunos do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA produziram na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

A pesquisa foi desenvolvida no VIII semestre do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA. Como sujeitos desta investigação, tivemos quatro professoras-alunas. Para produzir os dados realizamos entrevista semiestruturada.

Utilizamos como categorias centrais de análise: ***Estágio Curricular Supervisionado, formação contínua de professores e saberes docentes***. A partir destas, dialogamos como os autores Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2012), Buriola (2011), Lima (2012), Imbernón (2010), Tardif (2010), Vázquez (2011), Barreiro e Gebran (2006), Freire (2011 e 2014), dentre outros.

A presente dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos, além das notas introdutórias e as considerações finais.

O Capítulo I - intitulado *O Percurso Teórico Metodológico: a pesquisa narrativa e o desvelar do ser professor*, tem como principal objetivo apresentar os pressupostos da pesquisa narrativa, o contexto institucional, *lócus* de investigação, o PARFOR/URCA, em especial o curso de Pedagogia da cidade de Crato-CE. Apresentamos ainda os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e o procedimento de análise com arrimo na análise de conteúdo de Bardin (2010). As referências teóricas que alicerçam as nossas discussões estão ancoradas nos seguintes autores: Jovchelovitch e Bauer (2002), Schimid (1990), Cunha (1997, 2012), Nóvoa (2013), Larrosa (2002), Bogdan e Biklen (1994; 1986), Josso (2004, 2010), André (2010), Greene (1995), Fazenda (1992 e 1995), Souza (2006), Triviños (2012), Martins (2010), Connely e Clandinin (1995), Minayo (1994), Ghedin e Franco (2011), dentre outros.

O Capítulo II - denominado *O Estágio Supervisionado e o curso de Pedagogia no Brasil: aspectos legais, de formação e relação teoria-prática*, têm como propósito tecer uma análise acerca do Estágio Supervisionado na trajetória do curso de Pedagogia no Brasil. Todavia, sabemos que ambos possuem

diferentes origens, no entanto, não podemos compreender a gênese desta disciplina fora do contexto do curso supracitado.

Para realizarmos essa investigação desenvolvemos um estudo do Estágio e do curso de Pedagogia no cenário atual, situando-o a partir das regulamentações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/1996, da Resolução do Conselho Nacional de Educação do ano 2006, a qual discorre sobre as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e as regulamentações sobre a Lei nº 11.788/2008, Lei do Estágio.

Propomos um diálogo com Silva (2006), Brzezinski (2012) e Saviani (2008) e abordamos o Estágio Supervisionado e o curso de Pedagogia a partir do Decreto-Lei nº. 1.190 de 04 de abril de 1939, e observamos como deu as demais regulamentações que normatizou o curso de Pedagogia no Brasil, e de que forma o Estágio vem se constituindo como disciplina no referido curso.

O Capítulo III - nomeado *O papel da Universidade na formação de professores: cenário atual*, versa sobre a função social da Universidade na formação de professores, cuja discussão se pauta na sociedade contemporânea e discorre sobre as reformas educacionais; o Estágio Supervisionado como espaço de Formação Contínua de professores e o Plano de Ações Articuladas – PAR. Para nos auxiliar neste estudo, buscamos as contribuições de Almeida (2012), Anastasiou (2010), Carneiro (2010), Severino (2000), Santos (2010), Coelho (2006), Sguissardi (2009), dentre outros.

O Capítulo IV - discute sobre o *Estágio Supervisionado e Saberes Docentes: narrativas de professoras-alunas*. Tem como objetivo: analisar as narrativas das professoras acerca do Estágio Supervisionado e o papel deste na formação contínua. Para fundamentar as análises nos ancoramos nas elaborações de: Pimenta e Lima (2012), Pimenta (2012), Lima (2001, 2002, 2012), Ghedin (2010), Tardif (2010), Josso (2010), Cunha (2012), Souza (2006), Nóvoa (2013), Cavalcante (2002), Freire (2006, 2014), Barreiro e Gebran (2006), Buriola (2011), dentre outros.

Por fim, apresentamos as considerações finais, enfatizando a relevância Estágio Supervisionado na formação contínua de professores e na ressignificação saberes docentes. A seguir, expomos o capítulo metodológico, denominado: O percurso teórico-metodológico: a pesquisa narrativa e o desvelar do ser professor. Eis a leitura!

2 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A PESQUISA NARRATIVA E O DESVELAR DO SER PROFESSOR

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É tempo de travessia e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre à margem de nós mesmos.

(FERNANDO PESSOA)

Iniciamos o presente capítulo com o poema de Fernando Pessoa que possui relação com o percurso metodológico de nossa pesquisa. Foi assim que nos sentimos, permitimo-nos experimentar uma nova roupagem com a pesquisa⁸ narrativa e com ela percorrer outros caminhos, pegando uma carona nas histórias de vida e formação de professores. Nesse sentido, foi necessário nos fundamentarmos numa abordagem, no tipo de estudo, no método e no cenário da pesquisa. De modo similar, anunciamos os sujeitos da investigação e os instrumentos de coleta de dados que resultaram na análise dos dados.

O modelo teórico-metodológico que adotamos é de natureza qualitativa e está situado no campo da pesquisa narrativa, por entendermos que esta é uma importante atividade discursiva que visa conhecer a história de vida e a formação de professores.

A discussão empreendida no percurso metodológico tem suporte teórico respaldado em Jovchelovitch e Bauer (2002), Schimid (1990), Cunha (2012), Nóvoa (2013), Larrosa (2002), Bogdan e Biklen (1994; 1986), Josso (2004, 2010), André (2010), Greene (1995), Fazenda (1992 e 1995), Souza (2006), Triviños (2012), Martins (2010), Connely e Clandinin (1995), Minayo (1994), Ghedin e Franco (2011), dentre outros.

⁸ A pesquisa narrativa a qual utilizamos no percurso desse trabalho tem como principais referências as leituras de JOSSO, Marie-Christine. **A Experiência de Vida e Formação**. 2 ed. ver. e ampl. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010; CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Revista da Faculdade de Educação. Vol. 23 n. 1-2. São Paulo Jan./Dez. 1997 e JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin W. **Entrevista Narrativa**. In BAUER, Martin W. e George Gaskell. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Nesse sentido, no bojo da pesquisa narrativa, tivemos como critério de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que em alguns momentos os teóricos supracitados a concebem como entrevista narrativa.

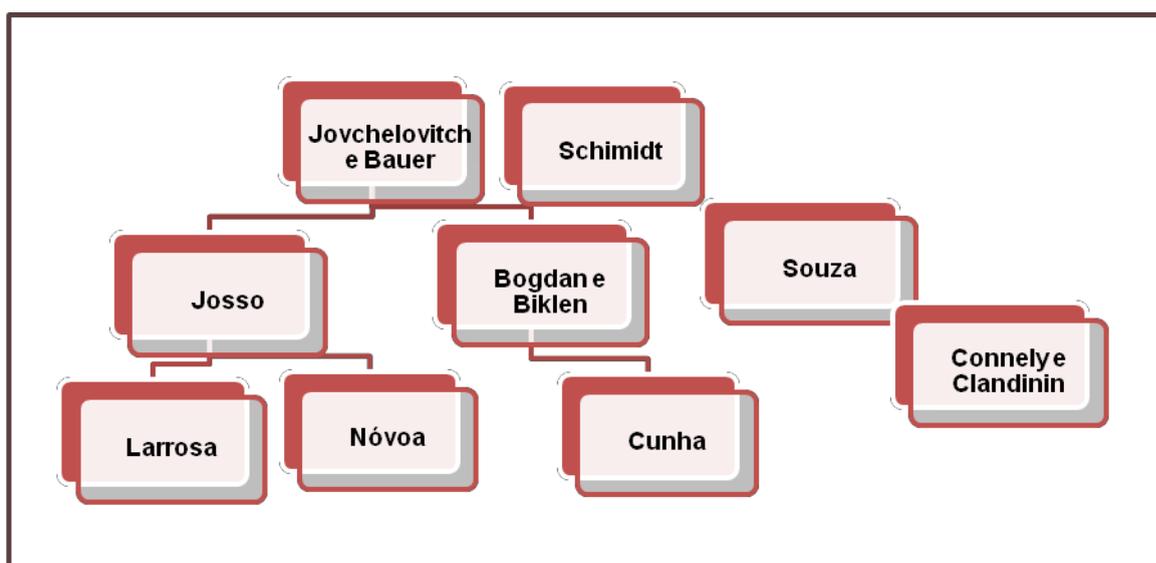
Para Jovchelovitch e Bauer (2002), uma vez que a pesquisa narrativa é trabalhada dentro de uma intencionalidade, os interlocutores mediatizados por um roteiro do pesquisador, expressam suas experiências numa sequência de sentimentos e acontecimentos, reorganizados em relação à vida pessoal e social.

Na sequência, discorreremos as questões teóricas pautadas no estudo das narrativas, tendo em vista que fizemos uma opção pela entrevista narrativa, por considerarmos que esta possui grande significado na subjetividade dos educadores. Através das narrativas, os contadores de histórias tem oportunidade de lembrar a sua vida, lembrar o passado e reconstruir o presente. A seguir, discorreremos acerca desta literatura na visão de diversos teóricos.

2.1 AS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO NA VISÃO DOS TEÓRICOS

Este subitem traz uma demonstração de um fluxograma que representa os teóricos estudados e suas abordagens, simbolizando, assim, uma interligação, embora em alguns momentos encontramos particularidades de pensamentos e referências dos autores citados, mas, em se tratando das histórias de vida, todas as abordagens contribuíram para a fundamentação de nossos estudos.

Figura 1 – Fluxograma dos teóricos da metodologia



Fonte: Lima (2015)

De acordo com a visão de Schimidt (1990) a narrativa, pela sua

característica oral, é um tipo de estudo precioso e tem como objetivo a reconstituição das vivências dos sujeitos narradores, de modo que as experiências sejam redimensionadas para a construção e ou reconstrução dos saberes na formação de professores.

No cerne dessa discussão apontamos a necessidade da opção metodológica, tendo em vista que esta reconstituiu elementos importantes nos caminhos percorridos com a pesquisa narrativa, que nos possibilitou investigar que saberes docentes os alunos do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA produziram na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

Nesse sentido, Josso (2010, p. 29) nos presta importante informação acerca dos estudos decorrentes das histórias de vida de professores a partir da década de 1980. Para esta autora “as histórias de vida tornaram-se um material de pesquisa muito em voga nas ciências do humano, e não há simpósio, colóquio ou encontro científico que não lhes conceda um lugar importante”.

Concordamos com a autora mencionada e ressaltamos a valiosa experiência do trabalho com as narrativas de história de vida, uma vez que a finalidade destas é, sobretudo, resgatar o lugar do diálogo, da rememoração das experiências no tocante a problematização e ampliação da formação contínua com vistas os saberes da docência.

Bogdan e Biklen (1994, p. 23) afirmam-nos que na elaboração de um estudo de história de vida, “[...] quando o sujeito e o entrevistador não se conhecem bem, a conversa gira em torno de assuntos neutros. Com a passagem do tempo, o conteúdo torna-se mais revelador, o investigador sonda mais intimamente, e acaba por aparecer um foco”. Todavia, os estudos acerca da pesquisa narrativa na trajetória de vida e formação de professores, relacionados com o nosso objeto de investigação, ou seja, o Estágio Curricular Supervisionado apontam para uma epistemologia do diálogo, da vivência e construção com sujeitos que aprendem e ensinam na coletividade, contribuindo assim para uma nova epistemologia do conhecimento.

A esse respeito Larrosa (2004, p. 45) nos afirma que a pesquisa narrativa,

Em outras palavras, o autor aponta para a “compreensão da própria vida como uma história que se desdobra, assim como a compreensão da própria pessoa como personagem central dessa história”. Algo que é produzido nos “constantes exercícios de narração e autonarração nos quais estamos implicados cotidianamente.

compreendemos que analisar as narrativas orais no campo da educação escolar como principal tema de um estudo científico, é, sobretudo, resgatar um grande movimento que se faz e refaz no universo pedagógico para aproximar as realidades vividas do cotidiano da profissão docente.

Souza (2006) nos evidencia que na arte de narrar vai se construindo uma estrutura que permite ao sujeito interpretar o seu contexto e as dimensões pelas quais este viveu. Este autor concebe esse momento, como um processo de formação de conhecimento o qual designa “os saberes de si”.

Nessa mesma direção Nóvoa (2013, p. 24) nos relata que “a possibilidade de produzir outro conhecimento sobre os professores, mais adequado para compreender como pessoas e como profissionais [...] é um desafio intelectual estimulante”.

Percebemos que o Estágio Supervisionado, aliado às narrativas de vida de professores, revela-se enquanto uma oportunidade de reflexão de experiências pedagógicas na trajetória formativa dos saberes docentes. Nesse sentido, a pesquisa narrativa se constitui espaço de reconstrução de histórias de vida e de formação de educadores.

Em diálogo com Cunha (1997, p. 27) esta autora nos afirma que “trabalhar com narrativas na pesquisa e ou no ensino é partir para a construção/desconstrução das próprias experiências, tanto do professor pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e ou do ensino”.

Consideramos relevante o referencial teórico ora apresentado acerca da pesquisa narrativa e reconhecemos a complexidade desse estudo. Temos consciência que ao investigarmos as narrativas das professoras-alunas do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA, traçamos como propósito, buscar o entendimento de que estas necessitavam reconstruir os seus saberes docentes através da disciplina de Estágio Supervisionado.

No contexto desta investigação Roland Barthes (1993, p. 251-252), citado por Jovchelovitch e Bauer (2002) nos antecipa que não há experiência humana que não possa ser expressa na formação de uma narrativa. Dessa forma, contribui com a sua visão,

[...] a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não

se importando com boa ou má literatura, a narrativa é intencional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida.

Neste intento, Bogdan e Biklen (1994) nos esclarece que o estudo de caso de uma história de vida é determinado, sobretudo, pela natureza do sujeito potencial. É preciso que o pesquisador tenha a consciência que os entrevistados estejam em plenas faculdades mentais, e que, as experiências as quais deseja investigar, estejam também contempladas na vivência dos sujeitos pesquisados.

Reconhecemos a importância desse trabalho, uma vez que este exige uma postura ética do pesquisador, bem como sabemos que o simples fato de os sujeitos pesquisados revelarem as suas potencialidades mentais, por meio das narrativas, assegurando a consciência dos fatos, não garante por si só que os mesmos deixem de omitir e revelar dados importantes para a obtenção do êxito de uma pesquisa.

Conforme nos explica Josso (2010, p. 90), o encontro com as narrativas de vida e formação de educadores tem como objetivo,

O trabalho de rememoração, que reúne as recordações à escala de uma vida, apresenta-se como uma tentativa de articular as experiências contadas e é feito, principalmente sob o ângulo do percurso de formação ao longo da vida e da sua dinâmica, evidenciando as práticas formativas inerentes a um itinerário escolar, profissional, e a outras aprendizagens organizadas (sessões ou oficinas de formação), incluindo aí, finalmente, as experiências de vida que o autor considera ter deixado uma marca formadora.

Portanto, o narrador não apenas informa a sua experiência, mas, oportuniza o sujeito ouvinte na escuta e transformação de sua interpretação. Nessa direção a experiência se amplia, resgatando as emoções adormecidas no tempo histórico, suscitando ao mesmo, um reencontro com a trajetória pessoal, acadêmica e profissional. A esse respeito é relevante compartilharmos a vivência dos interlocutores no sentido em que “[...] a narrativa, em si, mostra-se formadora, a partir do momento em que o narrador reelabora suas experiências, interpreta-as, dá uma versão atual e questiona-se, de modo a abrir perspectivas” (OLINDA, 2008, p. 106).

É sabido também que estudar a pesquisa narrativa, enquanto proposta metodológica na relação com a história de vida e formação de professores, constitui, na verdade, uma proposta de resignificação dos saberes com vistas à construção e

reconstrução da identidade profissional. Como método de investigação a pesquisa narrativa se desenvolve promovendo relações de interação entre pesquisador e sujeitos da experiência.

Nesta mesma perspectiva, Cunha (2012, p. 32) nos apresenta a sua visão sobre as experiências narrativas de professores,

O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano. Além disso, ele divide o seu tempo em função do seu projeto de vida. Ao analisar o cotidiano, estará se fazendo um estudo do momento em que ele está vivendo e esse fato certamente concretizará esse cotidiano. Mesmo que possa haver um similar ritual diário entre um professor em início e outro em término de carreira, os significados dados a esse ritual terão variações. É provável que haja relatos e explicações bastante diferenciadas.

Com o intuito de contribuir com as leituras acerca dessa temática, selecionamos o referencial de Jovchelovitch e Bauer (2002) que nos serviu de norte na elaboração da entrevista com os sujeitos de nossa pesquisa. Vejamos a estrutura da pesquisa narrativa na visão dos teóricos anunciados.

2.2 ESTRUTURA DA PESQUISA NARRATIVA NA VISÃO DE JOVCHELOVITCH E BAUER

Jovchelovitch e Bauer (2002) nos alerta para o momento do diálogo, no tocante a sensibilização e apresentação dos enunciados que irão provocar os enredos com os sujeitos investigados. Deve-se haver um primeiro encontro para explanar o objetivo da pesquisa e saber se as pessoas estão disponíveis para ser investigadas.

É preciso criar um clima de sensibilização e organização que permita a estes não o critério de uma interrogação, mas, sobretudo, uma conversação em que prime pela liberdade de resposta, deixando-os a vontade para concluir as suas falas.

Quadro 1- Fases da Pesquisa Narrativa

FASES PRINCIPAIS DA ENTREVISTA NARRATIVA SEGUNDO JOVCHELOVITCH E BAUER	
FASES (PREPARAÇÃO)	REGRAS
01. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais.
02. Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal para continuar a narração. Esperar para os sinais de finalização (“coda”).

03. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
04. Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Lima (2015)

O quadro acima, nos orienta que para se trabalhar com a pesquisa narrativa é necessário não apenas vontade e leitura, mas, toda uma preparação que vai da seleção dos teóricos aos elementos que compõem uma conferência até a conversação com os interlocutores, levando-se em conta, sobretudo, o objeto de estudo e o contexto a ser estudado. Todavia, necessitamos de recursos, entre eles, local adequado para propor um diálogo, permissão das pessoas que vão ser entrevistadas, ou seja, saber se elas aceitam participar de uma pesquisa, bem como um gravador para posteriormente exibir as falas dos sujeitos narradores.

No entanto, é preciso que o pesquisador esteja atento as narrativas dos interlocutores, para não ficar repetindo o que já foi contemplado em suas falas. Neste momento, o bom planejamento e a laboração da entrevista faz toda a diferença no desempenho de uma investigação dessa natureza.

Para Jovchelovitch e Bauer (2002) realizar uma pesquisa narrativa requer tempo. É preciso que o pesquisador esteja consciente e assuma uma postura ética condizente com o que se propôs pesquisar, tendo em vista que “não deve dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?” (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002, p. 97).

Somente quando a narração chega à conclusão “natural” é que o entrevistador pode fazer questionamentos a título de complementações de sua pesquisa, no sentido de enriquecer as lacunas que ficaram sem respostas.

Na visão de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 99) “este é o momento em que a escrita atenta do entrevistador produz seus frutos. As questões exmanentes do entrevistador são traduzidas em questões imanentes, para completar as lacunas da história”.

Consideramos esta releitura importante para o trabalho com narrativas, compreendemos que não se trata apenas de um modelo a ser seguido tomando por base uma entrevista, mas, sobretudo, orientado por passos científicos, enriquecendo

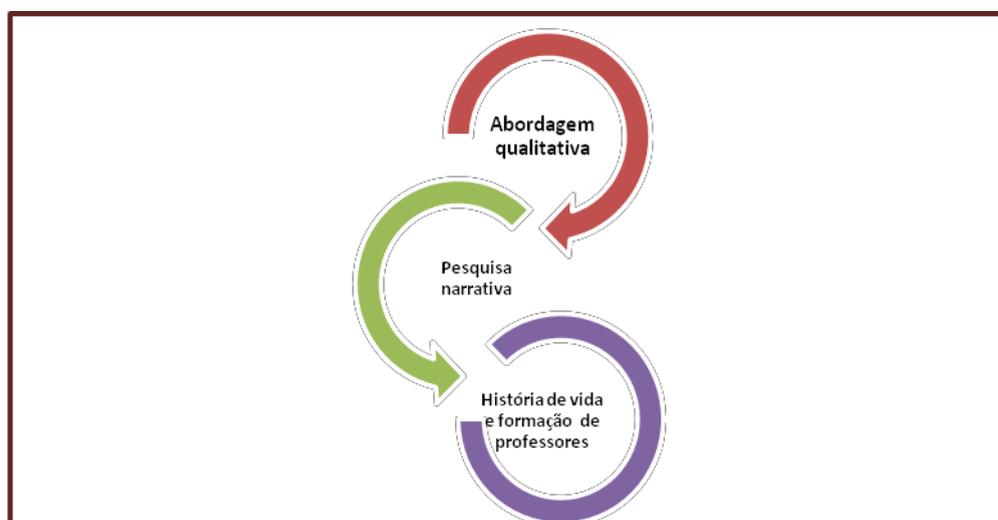
assim as histórias de vida e formação, tendo em vista que o pesquisador precisa estar envolvido nesse processo sem interferi-lo, precisando na escrita, engajar-se como um contador de histórias, amparado por teorias que as sustentem. Em seguida, apresentamos a abordagem e o tipo da pesquisa.

2.3 ABORDAGEM E O TIPO DE ESTUDO DA PESQUISA

Situamos o nosso estudo no campo da pesquisa narrativa, por compreendermos que esta vai ao encontro com a memória dos professores-alunos do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA.

As narrativas de formação possuem em si uma potencialidade de materialização da escrita e da oralidade, promovendo o refinamento do percurso dos sujeitos à luz de novas reflexões que se desdobram em novos significados de vivências e aprendizagens.

Figura 2 – Tipo de Estudo



Fonte: Lima (2015)

Para dar conta de um estudo dessa natureza, recorreremos à pesquisa qualitativa, uma vez que esta busca entender o sujeito a partir da realidade investigada e orienta o pesquisador a se aproximar de questões bastante particulares que envolvem a trajetória de vida e de formação de educadores.

Neste intento, Triviños (2012, p.120) afirma-nos que uma das características da pesquisa qualitativa diz respeito à abrangência do conceito, à

especificidade de sua ação, aos limites desse campo de investigação. Todavia, sabemos que são inúmeros os métodos e técnicas de coletas de dados acerca da abordagem qualitativa, nos quais destacamos a pesquisa narrativa que nos possibilitou a proximidade com a história de vida dos sujeitos pesquisados. É sabido ainda que, por meio da história de vida o pesquisador tem condições de captar os dados e integrá-los ao campo individual e social.

Com essa compreensão Cunha (2012) nos revela que as narrativas de formação possuem em seu bojo uma estrutura temporal e espacial, e para se desenvolver, requer o convívio da coletividade, mas, é preciso atentar para as determinações e influências da cultura e da sociedade no cotidiano do professor.

No contexto dessa investigação compreendemos que a produção de narrativas pode fornecer aos alunos em formação uma cultura do Estágio a luz dos saberes docentes, cultivando o conhecimento sobre si, sobre os colegas de trabalho e o cenário que perfaz o cotidiano escolar, resgatando a importância da subjetividade, da linguagem temporal e das singularidades.

De acordo com Souza (2006) na atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas assume o papel processual de formação e de conhecimento, possui em seu cerne os recursos experienciais, mas é preciso levar em conta as marcas do tempo histórico, vividas pelos sujeitos em processo permanente de desenvolvimento profissional.

Nesse contexto a prática de ensino na modalidade do Estágio Curricular Supervisionado foi o lugar de excelência, onde os alunos estagiários do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA foram os protagonistas de sua formação e puderam projetar à luz dos saberes docentes, novos olhares acerca de seu processo formativo.

Nessa trama, Martins (2010, p. 54), destaca-nos a contribuição da abordagem qualitativa e sua relação com a pesquisa narrativa na trajetória da formação contínua de professores,

Todavia, pode-se dizer que só haverá Ciência Humana se nos dirigirmos a maneira como os indivíduos ou os grupos representam palavras para si mesmos utilizando suas formas de significados, compõem discursos reais, revelam e ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez desconhecido para eles mesmos, mais ou menos o que desejam, mas, de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa.

Ao optarmos pela pesquisa narrativa enquanto opção metodológica, vemos a necessidade de se estudar o cotidiano escolar a partir da experiência dos alunos no Estágio Supervisionado, ele nos evidenciou a necessária fundamentação que serviu de base para a compreensão das demais categorias estudadas na presente pesquisa.

É importante destacar a análise proposta por André (2010, p. 44), sobre o ato de pesquisar o cotidiano escolar, através das narrativas de educadores,

A importância do estudo do cotidiano escolar se coloca aí: no dia a dia da escola é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo que é o momento e o lugar da experiência de socialização que envolve professores e alunos, diretor e professores, diretor e alunos e assim por diante.

Elegemos também como estudos que dão conta da compreensão acerca da pesquisa narrativa, as leituras de Cunha (1997). A autora nos revela que, através de inúmeras pesquisas qualitativas que vem se desenvolvendo no Brasil, mais especificamente na área de formação de professores, a teorização sobre esta metodologia possui papel significativo, uma vez que se trata de uma prática investigatória. Para Cunha (1997, p. 14),

Esta compreensão é fundamental para aqueles que se dedicam a análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer. Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós.

Tendo em vista a pesquisa anunciada, almejamos apreender por meio das narrativas de formação de que forma os alunos do curso de Pedagogia do PARFOR/ URCA, ressignificam os saberes docentes, tendo em vista o fenômeno da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

Greenne (1995, p.84), citado por Cunha (1997) nos diz que o professor muitas vezes é tratado como se não tivera vida própria, como se não tivera corpo, uma linguagem, uma história ou uma interioridade.

Apoiando-se nesse entendimento, defendemos a produção das narrativas como importante processo que permeia os momentos retrospectivos e construtivos da trajetória de experiências na formação contínua de professores.

Dando continuidade, ilustramos a colaboração de Ghedin e Franco (2011, p. 80) no bojo da pesquisa narrativa. Estes autores evidenciam que é na pesquisa que resgata-se uma história, e, ao contextualizá-la,

[...] o olhar a que ser crítico, e a crítica surge com a dúvida, que questiona o modo pelo qual as coisas se apresentam. Por isso, deve-se educar o olhar, pois, sem o olhar crítico, há o risco de reproduzir apenas as representações do mundo, suas ilusões, e não o mundo em sua concretude, transformado pela arte de fazê-lo humano. Para instaurar um processo de transformação, convém educar o olhar noutras direções.

Consideramos que o trabalho com a pesquisa narrativa tem sido uma alternativa de investigação importante para a ressignificação dos saberes docentes na formação contínua de professores, concebendo o movimento dialético como uma prática social que deve resultar na construção/reconstrução da práxis docente.

Afirmamos que a pesquisa narrativa possibilita, por meio de um trabalho dialógico e pedagógico, que o pesquisador também reflita acerca da sua formação e, sobretudo, da formação dos sujeitos pesquisados, contribuindo assim, para mudanças significativas no tocante aos saberes da docência.

2.4 O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO: O PARFOR/URCA

O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.

(MIA COUTO)

A nossa pesquisa tem como *lócus* de investigação o PARFOR/URCA⁹. Para melhor compreensão, apresentamos a URCA e como o PARFOR vem se constituindo na referida IES. Dessa forma, iniciamos por meio de seu Estatuto e Regimento Geral a fim de situar os sujeitos de nossa pesquisa.

A Universidade Regional do Cariri – URCA foi criada pela Lei nº 11.191, de 09 de junho de 1986, publicada no Diário Oficial do Estado do dia 16 do mesmo mês e ano, é uma instituição estadual de ensino superior, constituída como autarquia educacional de regime especial, vinculada à Secretaria de Educação do Estado do

Ceará - SEDUC, com sede e foro na cidade de Crato-CE.

Vale destacar que a URCA está sediada nos municípios de Crato - CE, Juazeiro do Norte – CE, Santana do Cariri - CE, Iguatu - CE, Campos Sales – CE e Missão Velha - CE, atendendo a uma comunidade de aproximadamente 10.000 (dez mil) estudantes oriundos de cerca de 90 municípios que pertencem aos Estados do Ceará, Piauí, Pernambuco e Paraíba.

Como se vê a Urca possui uma relevância social e vem oferecendo desde o ano de 1986 o ensino superior para estudantes e professores da Educação Básica nos municípios ao Sul do Ceará na Região do Cariri, onde estão os cursos de Formação de Professores assistidos pelo PARFOR nos respectivos municípios: Crato - CE, Juazeiro do Norte - CE, Icó - CE, Brejo Santo - CE, Campos Sales - CE, Nova Olinda - CE, Porteiras – CE, Cariús – CE, Assaré – CE, Várzea Alegre – CE e Saboeiro – CE.

Nesse contexto a URCA também fez convênios com o governo do Estado, governo municipal e Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior - SECITECE, por meio do Programa de Formação de Professores em Nível Superior - MAGISTER, Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental e Programa de Incentivo a Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino Fundamental e Médio - FECOP, no âmbito de licenciaturas, capacitando assim, uma parcela significativa de educadores na região do Cariri cearense.

O Art. 2º do Estatuto da referida IES nos informa que a Universidade goza de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, na forma da legislação federal que rege o ensino superior. No que diz respeito a sua estrutura o Art. 3º esclarece a sua composição com base nos seguintes órgãos: “I – Órgãos Superiores de Administração e Supervisão; II – Órgão de Administração Intermediária; III – Unidades Executoras do Ensino, da Pesquisa e da Extensão”.

É importante ressaltar as finalidades principais do Estatuto da URCA expressas no capítulo II, Art. 4º:

I - Ministrando o ensino superior, abrangendo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, das letras e das artes e a formação de profissionais de nível universitário;

⁹ Os dados anunciados podem ser consultados no Estatuto da URCA, aprovado pelo decreto nº 18.136, de setembro de 1986. - <http://www.urca.br/portal/index.php/a-urca/a-urca-hoje>. Acesso em 02 de fevereiro de 2014.

II - Estender às comunidades da região do Cariri, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes;

III – Realizar e patrocinar atividades reclamadas pela política de desenvolvimento do Estado do Ceará e atender às exigências desta, no campo da cultura humanística e da tecnologia;

IV – Contribuir para o progresso humano em geral, na elaboração, ampliação e transmissão de conhecimentos.

Convém expor, no capítulo V, que trata da Integração Universitária, mais especificamente na Seção I, Art. 25, as formas de ministrar o ensino pela Universidade através de modalidades de cursos, quais sejam: Graduação; Aperfeiçoamento; Especialização e Extensão.

No que diz respeito ao Regimento Geral dessa IES, podemos constatar no Art.26 que as matrículas, inscrições e funcionamento dos cursos e suas finalidades, são discriminados, adotando assim um sistema de matrícula semestral ou anual. Já a integralização dos currículos são feitos, conforme carga horária, obedecendo também os critérios expostos no referido Regimento Geral.

Ainda sobre a URCA, a seção II, referente o Art. 17, trata dos centros educacionais, estes são organizados e concentrados por meio de departamentos e disciplinas afins. Nessa perspectiva, a referida universidade reúne os seguintes centros: Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA); Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS); Centro de Ciências e Tecnologia (CCT); Centro de Humanidades (CH); Centro de Educação (CED); Centro de Artes Reitora Violeta Arraes Gervasieu.

Em conformidade aos respectivos centros citados, a URCA oferece vários cursos distribuídos nos Campus Pimenta e São Miguel, localizados em Crato, Crajubar e Pirajá situado em Juazeiro do Norte, entre eles, elencamos: Pedagogia, Construção Civil: Estradas, Artes Visuais, Matemática, Biologia, História, Geografia, Letras, Ciências Sociais, Direito, Enfermagem, Teatro, Física, Educação Física, Engenharia de Produção, Tecnólogo da Construção Civil e Ciências Econômicas.

Além dos cursos de graduação a universidade referenciada oferece também cursos de Pós-Graduação "*Lato Sensu*," Programas especiais de formação de professores, entre eles, o PARFOR; Cursos sequenciais, Curso técnico em

enfermagem, um mestrado acadêmico em Bioprospecção molecular, dois doutorados interinstitucionais em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e, cursos de graduação ofertados nas Unidades Descentralizadas – UD, localizados nos municípios de Iguatu, Missão Velha e Campos Sales.

Como reconhecimento nacional e internacional, a URCA coordena desde 2005 o projeto Geopark Araripe¹⁰ que tem como principal significado o patrimônio geológico, a arqueologia, a biodiversidade, cultura e história da região do Cariri cearense.

A região do Cariri possui em seu território nove sítios geológicos e paleontológicos de relevância científica. A capacidade do território dos geossítios possibilitam a promoção do turismo científico aliado a uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável.

Dessa forma o Geopark Araripe tem como objetivos promover o desenvolvimento de projetos na região a qual está situada, sempre interligando a sua função principal que é proteger e conservar os sítios de maior relevância geológica e paleontológica, territorialmente denominados geossítios, visando oportunizar a população local e aos visitantes a conscientização acerca do conhecimento científico das várias eras geológicas, enfatizando assim a importância da preservação do complexo cultural e do ecossistema ambiental do Cariri.

2.4.1 O PARFOR e seu contexto na URCA

Dentre os cursos descentralizados acima, a Universidade supracitada também possui convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, que é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação – MEC, em colaboração com as Secretarias de Educação dos estados e municípios e instituições públicas neles sediadas.

Como vimos, a nossa pesquisa está situada em uma IES de cunho estadual e, sobretudo, busca resgatar os valores sociais e culturais da região a

¹⁰ Maiores informações sobre Geopark Araripe: <http://geoparkararipe.urca.br>. Acessado em 02 de fevereiro de 2014.

qual está localizada. A opção pela pesquisa no PARFOR/URCA deve-se ao fato de sua importância social na região do Cariri, expandindo cada vez mais cursos de formação de professores.

Além dos cursos ofertados pelo PARFOR, a referida IES disponibiliza dezessete cursos de graduação em regime regular, destes, dez são cursos de licenciaturas, designados à formação de professores. A nossa pesquisa foi desenvolvida no Curso de Pedagogia do PARFOR do município de Crato, que em parceria com a CAPES, o Centro de Educação e o Departamento de Educação possui uma turma de professores-alunos¹¹ em formação.

No tocante a estrutura pedagógica, vale ressaltar que o PARFOR é composto por uma coordenação geral, coordenações pedagógicas e supervisão de Estágio Supervisionado. Os professores formadores, em sua maioria pertencem ao quadro de professores do departamento de educação da referida IES, havendo uma complementação, quando necessário de docentes que fazem parte de uma seleção, uma vez que os seus currículos se encontram no banco de dados da coordenação do curso supracitado.

No tocante à escolha do Curso de Pedagogia do PARFOR de Crato, vale informar que este possui valor especial para nossa trajetória profissional, uma vez que fui professora, espaço o qual aprendi a compartilhar os saberes advindos da experiência e da docência.

Ansiamos por meio dessa pesquisa, contribuir para o debate e direcionar as nossas discussões para o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia, buscando compreender através do referido curso se este fenômeno curricular pode ressignificar os saberes com vistas à formação docente. Desta feita, prosseguimos os nossos estudos e apresentamos o Curso de Pedagogia do PARFOR/URCA.

2.5 O PARFOR E ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DO CURSO DE PEDAGOGIA, DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

¹¹ Utilizamos aqui a nomenclatura professor-aluno para demonstrar que estes já são profissionais do magistério e são alunos do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA em regime especial.

Na análise empreendida acerca do curso de Pedagogia do PARFOR, explicamos como se deu a escolha dos sujeitos da pesquisa, para tanto, fez-se necessário conhecermos o decreto que discorre sobre as políticas nacionais que visam à formação contínua de professores da Educação Básica.

Nesse sentido apresentamos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, sua criação tem como objetivo a promoção da formação de professores em exercício que atuam nas escolas públicas como exige a LDB, Lei nº 9.394/1996.

O PARFOR é um Programa especial de formação de professores que fomenta a oferta de turmas, a saber: licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; Segunda Licenciatura – para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública da Educação Básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, conforme expressa a Resolução CNE nº 1, de 11/02/2009 e formação pedagógica para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da Educação Básica.

O Ministério da Educação – MEC, através do artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755 de vinte e nove de janeiro de dois mil e nove, instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e delegou a CAPES à responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do PARFOR. Em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES estão sendo realizados os cursos nas modalidades de 1ª e 2ª licenciaturas para a rede pública da Educação Básica.

De acordo com o Decreto, são princípios da política de profissionais do Magistério da Educação Básica: o estímulo ao docente no processo educativo do espaço escolar, através da valorização profissional, que deve se fazer por meio de políticas permanentes, visando à jornada única, a progressão na carreira, o incentivo à formação inicial e continuada, a dedicação exclusiva ao magistério, a progressão nas condições salariais, sobretudo, a garantia da qualidade do trabalho.

O Decreto mencionado reforça ainda, em seu artigo 3º a oferta e expansão de cursos de formação inicial e contínua para profissionais do magistério, sob a orientação de instituições de ensino superior. No tocante à valorização da

carreira docente, o documento afirma-nos que os cursos especiais de formação de professores dar-se-ão sob o intermédio de cursos presenciais ou à distância.

No tocante ao alcance e a sua abrangência, o PARFOR reafirma o regime de colaboração da União com 27 Unidades da Federação que assinaram acordo de cooperação técnica com a CAPES, cumprindo o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Diante do quadro acima, elencamos as finalidades e objetivos propostos pelo projeto político pedagógico do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA. De acordo com o documento, este visa contribuir para uma formação técnico-científica, política e cultural. Para tanto, sua proposta curricular está consubstanciada nos seguintes parâmetros:

- a) A relação teoria e prática fundamentada no princípio da dialética, reconhecendo-se a autonomia relativa entre ambas;
- b) O fenômeno educativo como práxis; (grifo nosso).
- c) A docência como base da atividade formativa do Pedagogo; (grifo nosso).
- d) A compreensão da gestão escolar pautada na democracia, transparência, diálogo, ética, e criticidade;
- e) A valorização dos saberes dos educandos como ponto de partida para o processo de incorporação dos conhecimentos científicos, tendo em vista a interpretação crítica da realidade e sua conseqüente transformação; (grifo nosso).
- f) A pesquisa, ensino e extensão como componentes essenciais para uma formação mais ampla, possibilitando a construção de uma visão histórica e social necessária.

Vale ressaltar que a estrutura curricular dos cursos ofertados pelo PARFOR apresenta a mesma proposta pedagógica do currículo do Curso de Pedagogia em caráter regular, lembrando que os alunos do PARFOR/URCA são todos professores em exercício, diferenciando-se de uma parcela de alunos da graduação em regime regular. Como sabemos, alguns exercem a profissão do magistério, porém, uma parte destes não possui a docência. Dessa forma o primeiro contato com a sala de aula para muitos alunos do ensino superior se dá através do Estágio Curricular Supervisionado.

Discorreremos a seguir acerca da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 do Conselho Nacional de Educação - CNE que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Em consonância com a referida resolução o projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia do

PARFOR/URCA nos esclarece sobre a duração e carga horária dos cursos de formação de professores em nível superior, mais precisamente em seu Art. 1º:

[...] será efetivada mediante a integralização de, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; (grifo nosso).

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

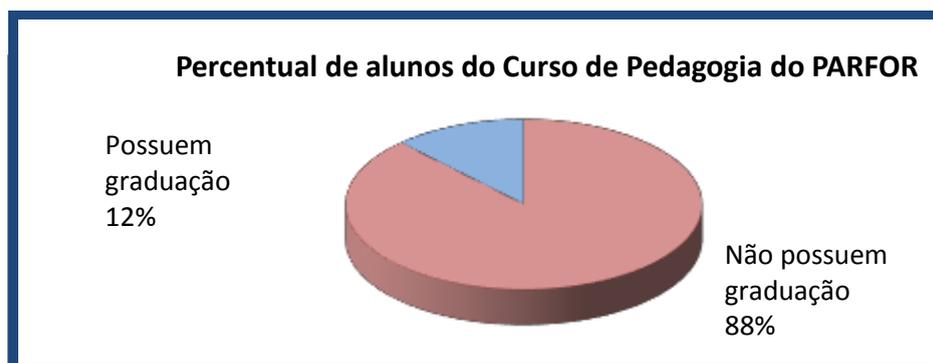
IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico- científico-culturais.

Considerando a determinação da Resolução mencionada, fica definido no PPP do Curso de Pedagogia do PARFOR/URCA que, mesmo os professores-alunos tendo experiência no magistério da Educação Básica não serão dispensados da disciplina de Estágio Supervisionado. Nesse contexto a regência assume novo significado na compreensão da práxis docente.

Pimenta (2001, p. 21) nos esclarece que essas abordagens entendem que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática.

O Curso de Pedagogia do PARFOR/URCA no município de Crato conta com 33 alunos, sendo que destes apenas quatro, são sujeitos de nossa pesquisa e já possuem uma primeira graduação. Para melhor compreensão vejamos o gráfico abaixo

Gráfico 1 – Percentual de alunos do Curso de Pedagogia do PARFOR



Fonte: Lima (2014)

Delineando os dados sobre os alunos do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA, temos: 31 alunas e 02 alunos, oriundos da zona urbana e rural, e lecionam na Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). O curso supracitado se faz na modalidade presencial, funcionando na sexta-feira à noite e no sábado, nos horários, manhã e tarde, totalizando carga horária de doze horas a cada final de semana.

Utilizamos como procedimento que norteou a coleta de dados, a entrevista narrativa com quatro professoras-alunas. Como primeiro critério de escolha dos sujeitos, aplicamos um questionário e selecionamos os alunos que já possuem uma primeira licenciatura. Constatamos que das quatro alunas, duas possuem licenciatura em Letras, uma em geografia, e a quarta aluna possui graduação em Ciências Econômicas.

Esta informação é muito valiosa para a nossa pesquisa, pois sabemos que conforme exigência da LDB nº 9.394/1996 o Pedagogo é o especialista por excelência, preparado para atuar na Educação infantil e Ensino Fundamental I. Tal análise nos mostrou que três sujeitos de nossa pesquisa cursaram disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado para atuarem em outros níveis de ensino, ou seja, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio e o quarto sujeito possui um curso de graduação com bacharelado que não o habilita para estar em sala de aula.

Como segundo critério de seleção adotado na nossa pesquisa, selecionamos ainda os sujeitos a partir de quinze anos no exercício do magistério da Educação Básica, por compreendermos que os saberes da experiência aliados aos saberes docentes são requisitos essenciais para a aquisição do trabalho na pesquisa narrativa.

Dentro do universo de turmas do PARFOR/URCA, selecionamos a turma do Curso de Pedagogia da cidade de Crato. Esta escolha deveu-se ao fato da referida turma ser a pioneira em relação às demais turmas. Dessa forma, os alunos já obtiveram contato com vários professores formadores e colegas de formação através de disciplinas pedagógicas que contribuem para o nosso objeto de investigação, bem como cursaram três disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado.

Constatou-se ainda que os alunos cursaram a disciplina de Didática I, no III semestre, cuja ementa trata das teorias da educação e do objeto de estudo da didática; e a disciplina de Didática II, que ressalta a importância do planejamento do

ensino numa perspectiva crítica de educação. Para o objeto de estudo em questão, essas duas disciplinas contribuem para tornar o ensino uma prática social, ampliando a consciência da prática docente, possuindo assim, estreita relação com a disciplina de Estágio Supervisionado. A seguir, uma demonstração das disciplinas de Estágio cursadas pelos alunos.

Figura 03 – Disciplinas de Estágio cursadas pelos alunos



Fonte: Lima (2015)

É importante enfatizar que as disciplinas citadas acima são ministradas por um professor formador da respectiva área e recebe também o acompanhamento e orientação de um Supervisor de Estágio Supervisionado que faz visitas periódicas nas escolas campo onde acontecem os Estágios.

Sobre o local de funcionamento das aulas, estas acontecem no prédio da referida universidade, com o apoio da Coordenação Geral do PARFOR e do Departamento de Educação, bem como do quadro docente do curso de Pedagogia e de professores selecionados pela coordenação pedagógica deste curso. Vale ressaltar que a estrutura curricular dos cursos ofertados apresenta a mesma proposta pedagógica do currículo do curso de Pedagogia em caráter regular. Dessa forma o PPP do curso apresenta um componente curricular, organizado através de nove semestres. Prosseguimos, apresentando os instrumentos de coleta de dados.

2.6 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para definir os instrumentos de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Nesse contexto a opção por esta pesquisa deu-se pela adequabilidade ao objeto de investigação, uma vez que, desejamos por parte desta, colaborar para que se adote a reflexão do Estágio Supervisionado na formação contínua de professores e a resignificação dos saberes docentes.

Nessa perspectiva, tivemos como ponto de partida para a construção do diálogo investigativo, as experiências da trajetória de vida e formação de professoras-alunas no formato de entrevista semiestruturada. Com base em relatos orais que intermediou o contato com as professoras-alunas, personagens da pesquisa narrativa, tivemos o cuidado e respeito para com este, pois, temos consciência que não é fácil falar sobre si e ou de si para os outros, principalmente quando estas são pessoas que não fazem parte do nosso cotidiano. Foi pensando nessas questões que nos debruçamos com carinho na preparação e sensibilização desse labor.

Usufruindo dessa possibilidade, as experiências supracitadas oportunizaram as professoras-alunas do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA uma reflexão sobre a identidade docente, os caminhos percorridos na formação contínua e a contribuição do Estágio na sistematização e resignificação dos saberes docentes.

De acordo com Josso (2010) percebemos as experiências narrativas enquanto ferramentas geradoras para o autoconhecimento de si. Nessa trama a formação para a autora revela-se a partir de vários fatores,

Como objeto de observação e objeto pensado, a formação encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. [...] Contudo, é também virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. Em outras palavras, procurar ouvir do lugar desses processos e de sua articulação na dinâmica dessas vidas.

Este foi o caminho o qual nos apoiamos para a realização das atividades que foram desenvolvidas através das entrevistas narrativas. Esperamos ter contribuído para a construção e ou produção de uma nova dinâmica geradora de

saberes docentes.

2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Apresentamos como principal análise acerca do método que fundamentou os dados empíricos de nossa pesquisa as leituras de Bardin (2010) sobre a análise de conteúdo. Sua origem está assentada no paradigma positivista do século XX e tem sido objeto de estudos no campo das pesquisas qualitativas e quantitativas, ampliando assim abordagens advindas da fenomenologia, etnografia dialética, entre outras.

Para Bardin (2010), a análise de conteúdo compreende as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo que necessitam da comunicação com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que contexto e/ou quais efeitos se pretende causar por meio delas). De modo específico, de acordo com esta autora a análise de conteúdo tem como função,

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 2010, p. 42)

Destacamos aqui a importância dessa metodologia de análise sistemática por parte de nossa pesquisa, uma vez que nos embasou na apropriação das categorizações e seus critérios, conforme informamos no corpo desse texto. Sendo assim, “o significado da análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2010, p. 20).

Desta forma, ressaltamos que o nosso objeto de estudo foi revisitado por nós, diversas vezes, com o intuito de colocar em contato os elementos cruciais desta investigação com os nossos objetivos. Entretanto, em meio à complexidade desta teoria, reconhecemos que esta se constitui numa proximidade com a metodologia de análise. Para tanto, as nossas leituras, buscaram a referência de Bardin (2010) em seu livro *Análise de conteúdo*.

Conforme expressamos acima, as leituras acerca da análise de conteúdo nos evidenciou múltiplas aplicações em matéria de inovação metodológica, nos orientou ainda sobre a existência de vários tipos de comunicações e na análise dos dados, entre elas, podemos citar a pesquisa narrativa com aporte no Estágio Supervisionado e formação contínua de professores, análise a qual apresentamos como principal referência. Portanto, este estudo se insere no campo da pesquisa qualitativa e narrativa.

Continuando, Minayo (1995, p.21-22) nos prestou importante contribuição a partir da pesquisa qualitativa sobre o que devemos considerar na análise dos procedimentos que adotamos na escolha e condução dos dados de uma pesquisa,

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em sintonia com Minayo (1995) compreendemos que as pesquisas narrativas devem contemplar o máximo possível a vida do entrevistado, co-construída com o pesquisador, priorizando as relações que perfazem o seu cotidiano e demarcando o movimento sócio-educativo das narrativas de vida em permanente formação.

Nesse sentido, lançamos o nosso olhar para captar a dimensão existencial dos sujeitos da pesquisa e relacioná-lo com os diálogos de suas experiências. Josso (2010, p.

11) reflete esse momento: “pensar a vida e dizer como se chegou a ser o que se é, questão essencial para a formação do adulto do ponto de vista do movimento sócio-educativo das histórias de vida em formação”.

Na visão de Bardin (2010) os estudos iniciais acerca da análise de conteúdo nos apresenta uma diversidade de procedimentos que os pesquisadores podem adotar em conformidade com as suas pesquisas. No nosso caso, para a realização dos procedimentos de análise de nossos achados, podemos afirmar que este estudo foi fundamental para debruçarmos o nosso olhar sob o objeto de estudo, pois esta tem o objetivo de por em contato o pesquisador com o

tema central de sua pesquisa.

Em outras palavras, Bardin (2010) nos diz que é preciso planejar a utilização de critérios que contribuam nas leituras e nos diálogos das comunicações com os instrumentos de investigação entre pesquisador e sujeito pesquisado. Contudo, a análise de conteúdo remete a estudos de natureza quantitativa para se compreender as inferências nem sempre expostas na comunicação de uma pesquisa, nesse sentido levou-se em conta o rigor científico da objetividade e subjetividade dos dados coletados, que resultaram em indicadores que primam pela compreensão dos dados que foram colhidos e posteriormente analisados.

Este estudo nos exprime que é preciso ter rigorosidade científica nas etapas do processo de uma pesquisa, pois a análise de conteúdo, apreciada a partir da concepção de um território, pode nos remeter a várias denominações de comunicações e significados. Inicialmente essa análise pode ter clareza, mas, é preciso, sobretudo diagnosticar a “unidade” que fundamentará os dados a serem coletados.

Reconhecemos a importância deste método de investigação, pois possibilita aos pesquisadores a apreensão do contato social com os sujeitos pesquisados, ao mesmo tempo que, através de uma rigorosidade científica, esta tem como objetivo dirimir os diálogos narrativos assentados no senso comum, tornando-os significativos para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, nossa proposta de investigação.

Nesta guisa, ao apresentarmos os estudos desenvolvidos acima, acerca dos procedimentos de análise, apresentamos o próximo capítulo. Trata-se de uma reflexão do Estágio Supervisionado e o curso de Pedagogia no Brasil, em seus aspectos legais, de formação e relação teoria-prática.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS, DE FORMAÇÃO E RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

O presente capítulo tem como propósito tecer uma análise acerca do Estágio Supervisionado na trajetória do curso de Pedagogia no Brasil bem como apresentar alguns elementos acerca deste, tendo em vista as bases legais de identidade do referido curso. Sabemos que ambos possuem diferentes origens, no entanto, não podemos compreender a gênese desta disciplina fora do contexto do curso supracitado.

Para realizarmos essa investigação fizemos uma análise do curso de Pedagogia no cenário atual, situando-o a partir das regulamentações da LDB, nº 9.394/1996, da Resolução do Conselho Nacional de Educação do ano 2006, a qual discorre sobre as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, e algumas notas sobre a Lei nº 11.788/2008, Lei do Estágio.

Em segundo lugar discorreremos sobre os estudos acerca do curso de Pedagogia a partir do Decreto-Lei nº. 1.190 de 04 de abril de 1939, criado na conjuntura da Faculdade Nacional de Filosofia, pertencente à Universidade do Brasil.

Em terceiro lugar dissertamos sobre as práticas de ensino e a identidade do curso de Pedagogia no Brasil. Propomos um diálogo com Silva (2006), Brzezinski (2012), Saviani (2008), Carneiro (2010), dentre outros. Dessa forma, nos apoiamos nas referências dos autores mencionados para compreendermos melhor como se deu as três regulamentações acerca do curso de Pedagogia no Brasil e de que forma o Estágio vem se constituindo como disciplina no referido curso, uma vez que é impossível conceber a sua história sem passarmos pelas leis que o regeram e o rege.

3.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB, LEI Nº 9.394/1996 E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – DCNS, RESOLUÇÃO Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006: DIÁLOGOS SOBRE O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Inicialmente apresentamos uma análise sobre a LDB, lei nº 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, objetivando entender qual a posição do Estágio Curricular Supervisionado e o que os documentos legais têm a nos dizer sobre o percurso da concepção teórico e prático deste componente curricular para a formação de professores.

Tomando como referência as leituras sobre a LDB nº 9.394/1996 encontramos na legislação a presença da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de forma plausível e um cuidado expressivo no que se refere à unidade teoria e prática no contexto escolar.

Vemos em Carneiro (2010) que este componente pode ser encontrado no Título VI da referida lei que trata dos profissionais da educação, mais especificamente no artigo 61, que discorre sobre os professores, o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Carneiro (2010, p. 452), no parágrafo único do art. 61 da LDB nº 9.394/1996 destaca com precisão,

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos (Incluído pela Lei 12. 014, de 2009): I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. (grifo nosso).

Como se vê é atribuída à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado uma formação respaldada na teoria e prática, vista como elementos indissociáveis aos saberes docentes. A partir desse cenário o Estágio se apresenta como possibilidade de formação para alunos que já exercem o magistério.

Tendo em vista as mudanças advindas na LDB nº 9.394/1996 sobre o Estágio Supervisionado, lembremos o poeta Carlos Drummond de Andrade: “As leis não bastam, os lírios não nascem das leis”.

O que queremos expressar na mensagem de Drummond é que a legislação aponta novos caminhos em relação ao Estágio como espaço de formação contínua de educadores, mas é preciso garantir o direito à formação de qualidade. Contudo, a análise exposta ainda apresenta contrapontos no que concerne aos termos como competência da atividade docente, ausentando a relação deste com o

mundo do trabalho. Desta forma a legislação apresenta ambiguidades, pois dá atenção especial apenas ao trabalho, ou seja, ainda é perceptível o predomínio do capitalismo.

Através da exposição acima, questionamos: será que não continua recaindo ao Estágio Supervisionado a famosa hora da prática?

O texto da LDB nº 9.394/1996 nos traz importante discussão sobre o Estágio no artigo 65 do título dos profissionais da educação. Recorremos mais uma vez ao educador Carneiro (2010, p. 474): “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Diante dessas leituras, percebemos a preocupação com o aspecto quantitativo do Estágio Curricular Supervisionado na atual LDB e frisamos que este ainda carece de investimentos em sua estrutura curricular.

Dando seguimento, após a aprovação da LDB 9.394/96, o Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em todo o território brasileiro, por meio da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 e trouxe à tona o debate sobre a identidade do pedagogo, bem como sua finalidade profissionalizante, instituída como licenciatura.

Em sintonia com Pimenta e Lima (2012) vimos que após as determinações da atual LDB, fica a cargo do Conselho Nacional de Educação CNE/CP Nº 1/ 2006 deliberar as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de graduação do país.

No que se refere às Diretrizes dos cursos de Pedagogia, notamos um progresso expressivo neste campo no que concerne a definição das horas de Estágio Supervisionado. Para melhor entendimento, apresentamos no Artigo. 7º (BRASIL, 2006) a carga horária do Curso:

Art.7º - O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas efetivas de trabalho acadêmicas, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a biblioteca e centro de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição. (grifo nosso)

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas

específicas, de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Nesse sentido Silva e Miranda (2008, p. 5) nos chamam atenção sobre as Diretrizes Curriculares para a formação de professores e nos afirmam que “a prática educativa tem sido posta como componente curricular que deve nortear e se fazer presente ao longo de todo o curso”.

Sobre os locais onde devem acontecer os Estágios as Diretrizes determinam no Artigo 8º que:

IV- Estágio Curricular Supervisionado a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências; na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; na Educação profissional na área de serviços e apoio escolar; de Educação de Jovens e Adultos; na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; em reuniões de formação pedagógica. (grifo nosso)

Mais uma vez recorremos a Pimenta e Lima (2012, p. 85) e chamamos atenção para um precedente das Diretrizes, uma vez que estas priorizam “as competências como núcleo da formação, reduzindo a atividade docente a um desempenho técnico”. Dessa forma, percebemos segundo a LDB nº 9.394/1996 que o aumento das horas de Estágio Supervisionado é, no entanto, contraditório, apontando para a necessidade de uma reestruturação no currículo do curso de Pedagogia que priorize a teoria e prática como elementos indispensáveis à identidade docente. Continuando, citamos ainda a Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, Lei do estágio com o intuito de conhecermos melhor os aspectos que a norteiam.

Diagnosticamos que a referida Lei nº 11.788/2008, acomete com maior rigor a preocupação por parte do Estágio Supervisionado e destaca com evidência a constante relação deste com o trabalho. No que diz respeito o Artigo 1º da referida lei, podemos constatar:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (grifo nosso).

Mediante as leituras sobre a redação da legislação acerca do Estágio Supervisionado, concebemos que este tem sido tratado como um aspecto técnico do processo de ensino-aprendizagem, em virtude de sua estrutura histórico-social. Conforme exibimos neste texto, a legislação preferencialmente trata da competência e da inserção para o processo produtivo, ou seja, o mundo do trabalho.

É notória a presença do advento tecnicista nessa atividade educativa, trilhada até o presente momento, portanto, afirmamos que os pontos e contrapontos, convividos pelas experiências do curso de Pedagogia e por sua vez com as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado apontam para a real necessidade de revisões acerca da identidade do pedagogo e da acentuada fragmentação teoria e prática.

É importante frisar que o papel do Estágio Curricular Supervisionado é fundamental para que ocorram mudanças significativas na práxis docente, e que os professores em constante construção de suas identidades profissionais, possam transformar o saber e o fazer docente, refletindo sempre a prática à luz da teoria.

Evidenciamos que toda prática docente é uma construção, cuja matéria prima emerge da compreensão da realidade, e a ela deve ser retomada no sentido de acompanharmos as mudanças que ocorrem na educação, nesse caso, o Estágio Curricular Supervisionado no âmbito do curso de Pedagogia.

3.2 PARECER CFE Nº 252/1969 – CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E DO CURSO DE PEDAGOGIA

Iniciamos as discussões sobre o Estágio Supervisionado e o curso de Pedagogia no bojo do parecer CFE nº 252/1969, evidenciando que se faz necessário conhecê-lo para melhor compreender as tendências pedagógicas que se intensificaram na prática docente. Encontramos neste parecer os problemas oriundos da atuação do pedagogo e por sua vez da disciplina de Estágio Supervisionado.

Diante do contexto histórico, político e social, a nova organização curricular do curso de Pedagogia passou a ser concebida em meio ao golpe militar de 1964 até o ano 1984. Desta feita, a administração pública e privada, no que diz respeito aos setores educacionais, foram submetidos às imposições

do projeto de desenvolvimento nacional da ditadura militar.

O parecer 252/69 reflete a presença da Reforma Universitária, a Lei nº 5.540/1968 de caráter racionalista, destacando profundas alterações nos cursos superiores de educação. Nesse cenário Silva (2006) nos afirma que os cursos superiores foram administrados para atender os objetivos no tocante o processo histórico de desenvolvimento da sociedade capitalista, ou seja, a Pedagogia tecnicista.

Esta lei acomete ao curso de Pedagogia, mudanças nas quais o curso passou a ter uma base comum e outra diversificada, e a formação dos profissionais da educação far-se-ia em nível superior.

A autora nos revela que a Universidade e os professores não fugiram ao controle do regime autoritário, e discorre acerca das disciplinas que preparavam os alunos para várias habilitações, a saber: “orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares”.

Portanto, o parecer do Conselho Federal de Educação - CFE de nº 252/1969, apresenta uma concepção de Estágio Supervisionado fragmentada em virtude da predominância deixada pela determinação do parecer CFE nº 251/1962, sendo assim, o Estágio é visto como um elemento que passa a ser integrado ao curso, de caráter complementar ao magistério primário e não tem como prioridade a formação de professores como requisito essencial ao desenvolvimento profissional. A legislação não o reconhece como um elemento ressignificador da prática docente.

Saviani (2008) considera que no parecer CFE de nº 252/1969 as principais discussões no que tange a sua regulamentação, discorreram sobre,

O aspecto mais característico da referida regulamentação foi a introdução das habilitações visando a formar “especialistas” nas quatro modalidades indicadas (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), além do professor para o ensino normal. Dir-se-ia que, por esse caminho, se pretendeu superar o caráter generalista do curso que levava à definição irônica do pedagogo como “especialista em generalidades” ou, jocosamente, como “especialista em coisa nenhuma”. (SAVIANI, 2008, p. 49-50) (grifo nosso).

Ainda sobre o Estágio Curricular Supervisionado, o presente parecer afirma que este deve corresponder também as demais habilitações. A esse respeito convém ouvir Silva (2006, p. 33-34) sobre a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado,

O estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações é uma das exigências do parecer, por entender que o portador de um título profissional de educação não pode deixar de possuir alguma vivência da especialidade escolhida. Essa prática se torna obrigatória pela resolução n. 2/69 que a determina, sob a forma de estágio supervisionado, em 5% da duração fixada para o curso. (grifo nosso)

Conforme o exposto, compreendemos que o caminho a ser percorrido pelo Estágio Supervisionado requer profundas modificações em sua estrutura curricular, o presente parecer não reconhece esta disciplina como fator preponderante para a formação docente. Parafraseando, Silva (2006), notamos ainda, profunda descontextualização em relação aos conhecimentos no âmbito desta disciplina.

Nos dizeres de Brzezinski (2012) as perspectivas redimensionadas, defendiam que a base de formação teórico-epistemológica do professor seria o campo educacional, e a base da identidade do profissional da educação seria a docência.

Concluimos as discussões acerca do Parecer CFE nº 252/1969 e acreditamos que de acordo com esse cenário situamos as leis que mais influenciaram a criação e a identidade do curso de Pedagogia no Brasil, para compreendermos de que forma o Estágio Supervisionado vem sendo delineado na trajetória do referido curso. Os resultados apontam que no período anunciado o curso de Pedagogia obteve uma formação tecnicista e o Estágio Curricular Supervisionado não foi considerado um espaço de formação contínua de professores que possibilitasse a ressignificação com vistas aos saberes docentes.

A seguir discorreremos sobre o Parecer CFE nº 251/1962, a fim de encontrarmos elementos que referencie o Estágio Curricular Supervisionado no bojo do curso de Pedagogia.

3.3 AS PRÁTICAS DE ENSINO E A IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA - PARECER CFE nº 251/1962

É importante analisarmos o Parecer CFE nº 251/1962 no âmbito do curso de Pedagogia, tendo em vista que constatamos a presença da disciplina de Prática de Ensino para os alunos que escolhessem a licenciatura no final do curso. O seu autor, o relator Valnir Chagas, fixa o currículo mínimo do curso de Pedagogia e

o tempo previsto para a sua duração.

No que se refere o currículo mínimo do curso, em 1961, este ficou composto por sete disciplinas. De acordo com a instituição o Conselho Federal de Educação acrescentou mais duas disciplinas. Silva (2006) em seus escritos nos relata como ficou a composição do currículo do curso de Pedagogia,

A licenciatura, na forma estabelecida para os cursos de licenciatura em geral, devia ser cursada concomitantemente ao bacharelado, em cursos com a duração prevista para quatro anos. Para o bacharelado, o currículo mínimo era fixado em sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais, as obrigatórias eram: psicologia da educação, sociologia (geral, da educação), história da educação, filosofia da educação e administração escolar. As opcionais eram: biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional. (grifo nosso)

Dessa forma a prática de ensino surge no curso de licenciatura ao lado de várias disciplinas que segundo a autora citada já estavam inseridas na relação de disciplinas obrigatórias do bacharelado em Pedagogia. Como se vê, na estrutura do currículo de Pedagogia, a disciplina de Prática de Ensino surge no presente parecer em meio a tantas discrepâncias em relação à teoria e prática, predominando mais uma vez a divisão entre conteúdo e método. Nota-se aqui uma grande preocupação no tocante a burocratização da organização curricular, no que diz respeito à especificidade do bacharel em Pedagogia, portanto é visível a unidade de conteúdo imposta em todo território nacional.

Destacamos a importante contribuição de Saviani (2008) ao relatar sobre o parecer do CFE Nº 251/1962,

Conforme o entendimento de Carmem Silvia Bissoli da Silva, os legisladores teriam regulamentado o curso de pedagogia começando por onde deveriam ter terminado: “fixaram o currículo mínimo visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse”.

Não podemos deixar de destacar que este parecer em nenhum momento se referiu ao campo de trabalho do profissional do curso de Pedagogia, e atribuiu às denominações, “técnico de educação” ou “especialista de educação” de forma bastante indefinida. Portanto, a identidade dos bacharéis do curso de Pedagogia foi exposta de forma vazia, em alguns momentos encontramos termos que servem de

possíveis entendimentos ao se referir a eles como “administradores e ou especialistas de educação”, ou seja, os profissionais que devem atuar em funções escolares, que não prevalecem à função da docência.

Diante do parecer que ora apresentamos é perceptível as incoerências impostas ao curso de Pedagogia, que por sua vez, refletem diretamente nas disciplinas de prática de Ensino, ficando nítido que as demais disciplinas tratavam da teoria e as Práticas de Ensino eram destinadas a prática, ou seja, a teoria desassistida da prática e a prática esvaziada de teoria. Diante de tal discussão a falta de identidade do curso recai no exercício profissional do pedagogo, pois como vimos, ora ele era habilitado para a docência, ora era habilitado para o administrativo.

É importante ressaltar as dificuldades ainda hoje encontradas no currículo da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, no que diz respeito à forma como muitos professores concebem esta disciplina, constata-se ainda que há uma forte presença da legislação do presente parecer, reforçando a dicotomia entre teoria e prática, como se a teoria fosse apenas vista na academia e a hora da prática fosse destinada apenas as escolas campo, ou seja, onde os alunos se deslocam para realizarem os seus estágios.

Sobre o Estágio Supervisionado e a relação da identidade do curso de Pedagogia, Brzezinski (2012) nos esclarece que esta possui relação com o projeto da Escola Normal, mais conhecida como a Escola de Professores, portanto, os futuros pedagogos, se tornariam professores da Escola Normal, cuja formação era de caráter primário.

Saviani (2008) nos presta importante contribuição acerca dessa discussão,

[...] Todos os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia e, dado o seu caráter de modelo padrão, também das demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país, organizaram-se em duas modalidades: o bacharelado, com a duração de três anos, e a licenciatura. O curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de Didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como “3+1”. (SAVIANI, 2008, p.39)

Conforme nos expressa o Decreto-Lei sobre a identidade do curso de Pedagogia, mais uma vez, fica claro a dicotomia entre teoria e prática, pois o

curso de bacharelado foi criado com o objetivo de reforçar a formação do técnico em educação, e, somente seriam professores, os pedagogos que cursassem mais um ano de Didática no tão conhecido esquema 3+1.

De acordo com o exposto, indagamos: de que forma o Estágio Curricular Supervisionado é constituído na gênese do curso de Pedagogia? O Pedagogo é o profissional habilitado para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Desta feita, o curso de Pedagogia tem proporcionado uma formação respaldada na ressignificação dos saberes docentes? De acordo com Saviani (2008) estas são questões bastante presentes que perpassam a estrutura curricular do curso de Pedagogia e por sua vez interferem diretamente no Estágio Curricular Supervisionado.

É sabido que não temos a presença da nomenclatura da disciplina de Estágio no presente Decreto, mas, as leituras nos indicam que as discussões tecidas até o presente, apontam para a sua constituição.

Silva (2006, p. 13) comunga com Brzezinski (2012) e nos afirma que “essa forma de introduzir os estudos superiores de educação deixou profunda marca na Faculdade de Filosofia, na criação do curso de Pedagogia” e se revelam diretamente no Estágio Curricular Supervisionado, apresentando acentuada dissociação entre teoria e prática, caracterizando a maneira usual de desenvolvê-los até os dias atuais.

De acordo com o Decreto-Lei 1.190/1939, este é o cenário inicial da criação do curso de Pedagogia no Brasil. Como vimos, o curso apresentava uma padronização que equiparou todas as licenciaturas ao conhecido esquema 3+1. Vale salientar que o curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia em detrimento do conteúdo da Didática, tornando os cursos dicotômicos entre bacharelado e licenciatura.

A contribuição de Lima (1995) ao pesquisar o Estágio Curricular Supervisionado como mediação na formação inicial de professores e a educação continuada é uma fonte expressiva que tomamos como modelo na presente discussão.

De acordo com o pensamento de Lima (2001, p. 21),

Propomos que o Estágio seja este espaço de unidade teoria-prática e que tenhamos como ponto de partida e de chegada as nossas atividades docentes. A mobilização do saber da experiência, aliado ao saber pedagógico e a fundamentação teórica poderão nos oferecer os elementos

necessários para compreendermos e analisarmos o nosso próprio desempenho profissional.

O Estágio Supervisionado como campo de conhecimento que necessita superar a falsa dicotomia que ainda se apresenta na atividade teoria e na atividade prática vem sendo debatido por estudiosos dessa área, que o defendem como atividade teórica, uma vez que aproxima professores e alunos de uma prática social que deve ser problematizada.

4 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CENÁRIO ATUAL

A Universidade, em seu sentido mais profundo, deve ser entendida como uma entidade que, funcionária do conhecimento, destina-se prestar serviço à sociedade no contexto da qual ela se encontra situada [...]

(SEVERINO, 2007, p.23)

Este capítulo objetiva compreender o papel social da universidade na formação de professores, cuja discussão se pauta na sociedade contemporânea, percorrendo assim, sobre as reformas educacionais, representadas por leis, planos e programas.

Na contemporaneidade o papel da universidade tem sido discutido enquanto instância formadora que necessita de discussões em seu campo de atuação. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 98), “as políticas educacionais advindas de acordos internacionais, refletem diretamente na sociedade moderna [...] da informação, da esgaçadura das condições humanas, do não emprego e das novas configurações do trabalho [...]”. Como se vê na sociedade globalizada os desafios impostos à educação tem modificado o cenário da universidade e o desenvolvimento profissional de professores passou a assumir novos caminhos, como requisito às demandas inerentes ao neoliberalismo.

Conforme nos expressa Sguissardi (2009) na sociedade globalizada esse entendimento comunga com os ideais da sociedade de “crise do Estado do Bem-Estar”, que por sua vez objetiva fortalecer a sociedade capitalista.

Este tema se constitui objeto de investigação de vários pesquisadores. Para analisarmos essa temática de estudo buscamos as contribuições de Almeida (2012), Anastasiou (2010), Carneiro (2010), Severino (2000), Santos (2010), Coelho (2006), Sguissardi (2009), Lima (2012) Pimenta e Lima (2012), dentre outros. A seguir discorreremos acerca da formação docente no âmbito da universidade.

4.1 SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE: ALGUNS APONTAMENTOS

É sabido que a universidade possui relevância social no desenvolvimento

profissional, no entanto, não podemos deixar de evidenciar que esta tem sido motivo de encontros e desencontros no que tange a formação contínua de educadores.

Ao cumprir o seu papel perante a sociedade, compreendemos que esta se faz e se refaz, e, dependendo do contexto social, conserva e ou transforma a sociedade. Nos dizeres de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 163) a finalidade da universidade na formação de professores deve objetivar,

Criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Segundo Sguissardi (2009) no Brasil a educação superior não se constitui um desafio novo. Como sabemos muito se tem questionado o papel desta na formação docente. Todavia, diante do cenário atual, percebemos que o ponto de partida para esta discussão não deve reduzir-se ao “fenômeno universitário” analisado fora de uma realidade concreta, esta precisa ser refletida à luz da organização da economia, como parte integrante de uma formação social mais ampla, tendo em vista que o desafio principal é transformá-la.

Segundo Coelho (2006, p. 43) desde suas origens, no início do século XIX, o ensino superior brasileiro esteve ligado à concessão de diplomas que possibilitam o exercício de uma profissão. Não podemos negar que na atualidade, esse ensino, tem contribuído em grande valia na propagação de cursos a nível superior para alunos que já exercem o magistério, conforme exigência da LDB, Lei nº 9.394/1996. Nesse sentido, nos perguntamos: Qual o papel social da Universidade na formação de professores?

Recordemos o educador Anísio Teixeira (1998), ao afirmar que a universidade deveria ser um “centro de debates livres de ideias”, porém, sabemos que nem sempre foi assim. Se recorrermos aos livros didáticos, estes nos dirão que desde a presença da família real no Brasil, houve todo um interesse na sociedade brasileira em dar conta de ocupações de quadros em nível superior para compensar a formação dos filhos da burguesia. Como sabemos, pela falta de estrutura pedagógica e física, os luso-brasileiros enviavam seus filhos para estudarem na Europa. A formação docente era considerada precária e o ensino de primeiras letras não tinha valor social importante.

Do ponto de vista econômico, político e social, podemos afirmar que os investimentos no tocante à educação escolar sempre aconteceram de cima para baixo, ou seja, do ensino superior para a Educação Básica. Durante longo período a formação contínua de professores foi relegada ao segundo plano.

Podemos constatar que a ciência, peça chave representada aqui pela universidade, foi por longo período um dogma, uma verdade incontestável. Como consequência, até a primeira metade do século XIX esta caminhou em passos lentos na difusão e disseminação da formação de professores.

Almeida (2012, p. 41) acrescenta importante depoimento acerca das mudanças sociais ocorridas na Universidade a partir do século XIX no tocante a formação de professores,

O modelo napoleônico, que visava à formação de nova elite intelectual capaz de contribuir para a viabilização do projeto burguês, caracterizou-se pela preservação da ideia de universidade e de difusão do saber constituído, criou as regulamentações profissionais, cerceou a autonomia da universidade e instituiu a proteção do Estado. Já o modelo humboldtiano, que buscou constituir a formação de uma elite alemã, consagrou a separação da universidade do controle do Estado, assegurando-lhe liberdade diante do poder e da religião, e fez que a autonomia e a pesquisa se tornassem as marcas distintivas da ideia moderna de universidade.

Destarte, só a partir da segunda metade do século XX a função social desta entidade social é constituída através do tripé, ensino, pesquisa e extensão, daí o seu caráter universitário. É importante destacar segundo Santos (2010) que a Universidade se desenvolveu a partir de várias crises que trouxeram inúmeras consequências ao ensino e a formação de professores.

Estas consequências repercutem por sua vez no século XXI, como por exemplo, o rigor do pensamento crítico aliado à cultura, a ciência e o conhecimento humanístico em favor do desenvolvimento das elites. Já para a classe proletária o conhecimento tinha como objetivo a propagação da formação de mão de obra qualificada, cujo bem maior é o mercado de trabalho.

A discussão referente o século XX e XXI mostra um panorama da universidade que está a serviço do poder dominante, tendo em vista que a pesquisa ainda não é considerada uma prioridade à formação humana. Nas palavras de Santos (2010), a universidade enfrentou mais duas crises, a saber,

A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da

contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências. [...] Finalmente, a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. (SANTOS, 2010, p. 10).

Recorremos ao autor supracitado e refletimos acerca desse quadro nos dias atuais e constatamos que essas discussões ainda são uma constante no seio da formação docente. No espaço acadêmico, as incumbências impostas à universidade são reclamadas no tocante à formação contínua de professores, com vistas o permanente desenvolvimento profissional.

Vale ressaltar que na sociedade neoliberal, a universidade cumpre função social, mediante acordos internacionais, resultando em reformas educacionais que levou e continua levando inúmeros professores para fazer o ensino superior, requisito principal para a docência no século XXI. A esse respeito destacamos a contribuição de Carneiro (2010, p.

330-331), ao reforçar o que afirma o título IV, art. 43 do texto da LDB nº 9.394/1996 sobre as finalidades da educação superior para os professores em formação,

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; [...] V- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração [...] (grifo nosso)

Entendemos que é preciso investir pedagogicamente na formação docente de professores da Educação Básica em nível superior, que prime pela formação contínua, e esta possibilidade só é possível se estes tiverem a oportunidade de refletirem os seus saberes docentes à luz de disciplinas de caráter político-pedagógico, como o Estágio Curricular Supervisionado.

Não podemos esquecer que o caminho percorrido entre a universidade e a Educação Básica, é representado pelo sistema educacional, tendo em vista que neste “há necessidade de um plano educacional que contemple o sistema escolar como um todo, no qual esforços conjugados de profissionais e políticas públicas sejam fortalecidos em favor da formação e acesso à cultura para todos” (GIMENO

SACRISTÁN, 2007, p. 155).

De modo específico Severino (2000) nos adverte que o projeto educacional universitário precisa ser também um projeto político e antropológico. Não basta à universidade ofertar capacitação técnica e científica, se não contribuir significativamente para a consciência social. É nesse contexto que defendemos uma formação contínua para professores em nível superior, pois através desta, é possível, investir no desenvolvimento profissional e contribuir para a ressignificação dos saberes docentes.

Com o intuito de compreender melhor a discussão exibida sobre a universidade pautada na formação contínua de professores, contextualizamos no próximo subitem alguns pontos e contrapontos que estão diretamente ligados à questão anunciada.

4.2 O ENSINO SUPERIOR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

*A toda hora rola uma estória
Que é preciso estar
atento A todo o instante rola um
movimento Que muda o rumo dos
ventos
Quem sabe remar não estranha
Vem chegando a luz de um novo dia.
O jeito é criar um novo
samba; Sem rasgar a
velha fantasia.*

(PAULINHO DA VIOLA. Rumo dos ventos)

*Um professor não estará nunca inteiramente formado, por uma ou outra
razão. (ARNON
ANDRADE)*

Este texto tem como finalidade situar o papel das políticas educacionais no âmbito do ensino superior e sua relação com a formação contínua de professores, inserida no contexto da sociedade capitalista a partir da década de 1990 aos dias atuais.

É sabido que a década de 1990 é marcada por debates originários da Constituição Federal de 1988 que impulsionou a classe dos professores a questionar o modelo de educação adotado até então na educação escolar brasileira. Acrescida a essa cobrança, os professores e vários segmentos organizados da sociedade,

passaram a questionar a estrutura educacional em vigor e as cobranças em prol a elaboração de um novo estatuto para a educação.

É importante destacar o cenário das reformas educacionais proposto por Libâneo (2009, p. 163) de acordo com o período supracitado,

O pano de fundo da reforma educacional brasileira começou a delinear-se nos anos 90 com o governo de Fernando Collor de Mello, que assumiu a Presidência da República e encetou a abertura do mercado brasileiro, a fim de inserir o País na trama mundial, ocasionando sua subordinação ao capital financeiro internacional. A atrelagem financeira ao mercado globalizado reflete-se nas demais dimensões da vida social, como as políticas públicas de âmbito social e, entre elas, especialmente a educação.

Dando continuidade, no ano 1990 tivemos a Conferência que ocorreu em Jomtien, Tailândia, aliada a esta resultou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Podemos denominar este período um marco na história da Educação Básica no Brasil, passando a ser conhecido como o ano internacional da Alfabetização. Este acontecimento vai ao encontro com o proposto na Constituição de 1988, que a década de 90 teria como objetivo erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental. Como sabemos, essas mudanças acarretaram exigências para a classe de professores, entre elas, uma formação contínua em nível superior.

Nesse contexto as leituras de Imbernón (2010, p.14) nos apresenta um panorama expressivo,

Durante os anos de 1980, 1990 e 2000, realizaram-se centenas de programas de formação continuada de professor, cuja análise rigorosa desqualifica alguns, mas mostra que outros apresentam novas propostas e reflexões que podem ajudar a construir o futuro dessa formação.

Diante do exposto, inaugurou-se o processo de materialização da política educacional. Como sabemos, o Banco Mundial criado em 1948 é uma agência internacional financiadora de planos e programas nacionais. Vale lembrar que este cumpre destaque importante na indução e desenvolvimento econômico e político de vários países, entre eles o Brasil. Nesse sentido, o atual quadro das políticas educacionais só pode ser explicado, do ponto de vista das transformações políticas, econômicas e culturais.

Para captarmos a intencionalidade por parte das políticas educacionais, Silveira¹² (2009, p. 17) chama atenção para o aglomerado de cursos de

formação de professores que surgiram no contexto dos anos 1990 no Ceará, entre eles, o Programa MAGISTER/URCA,

Partimos da hipótese de que os acordos internacionais surgidos a partir de 1990 privilegiaram muito mais a mercantilização da formação de professores do que políticas públicas. A obrigatoriedade do Programa MAGISTER tornou-se uma das causas da desmotivação e revolta dos professores que naquele momento faziam o papel de aluno do referido curso. Por encontrar-se nucleado em diferentes localidades, distantes do espaço acadêmico, enfrentava a precariedade da falta de infraestrutura que proporcionasse uma cultura universitária.

Concordamos com Silveira (2009) e reiteramos que a formação contínua de professores, assistida nesses moldes, precisa levar em conta o educador como pesquisador do conhecimento, conhecimento este que não pode ficar a mercê de uma formação aligeirada para cumprimento de estatísticas das políticas vigentes. Para realizar essa tarefa o educador precisa de incentivo, precisa ainda estar bem consigo mesmo para dar conta de tantos compromissos, uma vez que acumula os estudos superiores com o trabalho do magistério.

Neste enfoque, e considerando a seriedade deste debate, “acredito que a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, organização, fundamentação, revisão, construção teórica e não como aprendizagem de novas técnicas [...] inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática” (GADOTTI, 2011, p. 41).

Sguissardi (2009) nos apresenta alguns desafios enfrentados pela sociedade, no que se refere o ensino superior e seu papel social mediante a formação contínua de professores,

[...] o primeiro desafio que se apresenta para nós, “privilegiados” portadores ou futuros portadores de um diploma de curso superior ou de pós-graduação, é o de saber em que consiste o desafio da educação superior neste país que a cada ano bate seus próprios recordes de concentração e má distribuição de renda ou de injustiça social.

As leituras realizadas sobre as reformas educacionais e sua influência na formação contínua de professores, podem ser compreendidas à luz de vários teóricos

¹² Consideramos a pesquisa de Silveira (2009) relevante para os nossos estudos. Esta educadora pesquisou o Programa MAGISTER/URCA, e teve como objetivo compreender o trabalho desenvolvido pelo professor-formador de Ação Docente Supervisionada. Utilizou a política pública de história de vida desses profissionais, confrontando assim, as políticas voltadas para a formação docente e as experiências vivenciadas pelos professores-formadores.

citados no corpo dessa pesquisa, bem como da legislação presente no documento da LDB, Lei nº 9.394/1996 e dos debates ocorridos no II fórum¹³ sobre políticas públicas, intitulado: “Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis”.

De acordo com o II Fórum sobre políticas públicas foi debatido que a crise da qualidade da Educação Básica demanda à universidade brasileira providências urgentes no tocante ao fortalecimento das licenciaturas, entre elas, o curso de Pedagogia, tendo em vista que este curso possui compromisso social com a formação contínua de professores da Educação infantil e Ensino Fundamental I.

No ano 1993 tivemos também a V Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Santiago. A partir dessa conferência, o governo brasileiro firmou acordos internacionais em prol a valorização do magistério. Como sabemos é impossível reivindicar a qualidade da Educação Básica sem garantir primeiramente a qualidade na formação contínua de professores.

Dessa forma, a universidade através das licenciaturas passou a contribuir socialmente no tocante à formação contínua de professores, e paralelamente as reformas educacionais foram repensadas como condição necessária ao suporte dessa formação. Inicia-se aqui uma fase que segundo Vieira e Albuquerque (2002) denominou-se “tempos de explicitação de rumos”.

Vieira e Albuquerque (2002, p. 32) citam vários programas resultantes desse compromisso que ficou conhecido como “*pacto educação de qualidade para todos*”, *entre eles*, ressaltamos o Programa de Formação de Professores em Exercício PROFORMAÇÃO que destinou-se à formação em exercício.

De acordo com o contexto exposto, a mudança estabelecida por meio de um projeto educativo trouxe exigências à formação contínua de professores e novas cobranças no âmbito dos estudos superiores. Destacamos aqui a importância do Estágio Curricular Supervisionado e sua estrutura curricular para a construção do desenvolvimento profissional, uma vez que estamos nos referindo a professores que estão em pleno exercício no magistério da Educação Básica e necessitam da relação teoria-prática para ampliarem os seus conhecimentos.

¹³ Estas discussões foram ampliadas através das leituras do referencial: Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis e podem ser constatadas na seguinte bibliografia: Célio da Cunha; José Vieira de Sousa; Maria Abádia da Silva (Orgs.). Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012. O primeiro Painel do Fórum foi destinado ao tema da Universidade e Políticas de Educação Básica no marco do Plano Nacional de Educação (PNE), e tece discussões importantes sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

Destarte, sublinha-se a esse conjunto de exigências a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF, bem como o Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2011), e o mais recente, Decreto nº 6.755 que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

Diante do quadro apresentado em referência a este último indicador, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, coordenado pelo MEC, no ano 2007, delegou aos estados, municípios e Distrito Federal instrumentos de avaliação que reforçasse a qualidade do ensino na Educação Básica. Surge, então, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que nasce a partir de uma estratégia do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007, inaugurando assim, um novo regime de colaboração que atenda a demanda educacional precária de formação de professores, apontada pelas numerosas estatísticas, primando pela eficiência dos indicadores educacionais.

Assim, surge o Plano de Ações Articuladas – PAR, que ao aderir ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram a elaborar seus respectivos Planos. A partir de 2011, os entes federados fizeram um novo diagnóstico da situação educacional local e executaram o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), tendo por base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB¹⁴ dos últimos anos.

O entendimento acerca da legislação em vigor aponta um avanço substancial de cursos na área de formação de professores em nível superior. Essa discussão tem gerado diferentes posicionamentos na esfera da sociedade. Em conformidade aos paradigmas expostos acima, apresentamos o que diz a LDB no Art. 61 sobre os profissionais da educação. A esse respeito, trazemos a contribuição de Carneiro (2010, p. 430),

¹⁴ O índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foi avaliado tendo por parâmetro os anos 2005, 2007 e 2009.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada

fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Como ponto positivo para a reflexão da prática docente, salientamos a LDB nº 9.394/1996 e os estudos de Pimenta e Lima (2012), ao destacarem a importância da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado para quem já é profissional do magistério. Entendemos que o professor necessita do contato com as teorias, do convívio com colegas de profissão, de mediações dos professores de Estágio para ampliarem seus saberes docentes. Desta feita, o profissional do magistério nunca estará pronto, sempre necessitará fundamentar a sua práxis docente.

Cunha (2012, p. 3) nos apresenta um panorama educacional sobre a posição que as universidades e instituições públicas ocupam na educação superior e nos explica que a Educação Básica, com todos esses investimentos, ainda carece de maior atenção, pois não basta inserir o educador na condição de aluno universitário,

Creio que não será exagero afirmar que se o Brasil dispõe hoje de um conjunto de universidades e instituições públicas que ajudam o país a ocupar a 16ª posição mundial em relação à produção de artigos científicos, isso ocorreu devido a fortes investimentos nas universidades e nas políticas de ciência e tecnologia. Medidas semelhantes não aconteceram na educação básica. [...] Só recentemente, conforme já mencionado, a União passou a perceber a sua importância para as gerações atuais e futuras e também para ajudar a impulsionar o desenvolvimento social e econômico do país.

Para as políticas educacionais a universidade passou a ser vista o lugar por excelência da formação contínua de professores e o Estágio Supervisionado, o campo privilegiado de ressignificação dos conhecimentos teóricos e práticos. Tendo em vista essa realidade, podemos dizer que a formação superior garante a qualidade da formação contínua de educadores?

Acreditamos que não basta apenas criar planos e ofertar uma formação. Diante do cenário que apresentamos, decorre o entendimento que o conhecimento passa a ser visto como uma condição de trabalho pelas quais as atividades humanas estão inseridas.

Barreto (2012) nos diz que diante da oferta e procura de licenciaturas no ensino superior, os cursos de Pedagogia e Normal Superior encontram-se com um

percentual de matrículas significativa. De acordo com a autora este percentual já chega a 36,4%, pois “eles oferecem a formação geral exigida para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, pelo atendimento educacional das crianças desde os primeiros meses de vida até os 11 anos de idade” (BARRETO, 2012, p. 182).

Levando em conta o presente contexto, é preciso enfatizar que ainda nos anos 90, considerada a década da educação, os pontos e contrapontos hodiernos das políticas neoliberais, geradores de exigências complexas na profissionalização docente, recaem no século XXI por meio do mundo do trabalho. Além do conjunto de ações sancionadas pela LDB nº 9.394/1996, também foi aprovado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e as modalidades de ensino.

Evidenciamos a colaboração de Aguiar e Scheibe (2010, p. 79) ao nos afirmar que “as políticas públicas não devem ser encaradas como um dever obrigatório, transformadas no exercício da profissionalização docente, elas devem, sobretudo, ser um direito adquirido pelos professores em exercício, daí o seu caráter público”.

Queremos deixar claro que não basta implantar reformas educacionais e exigir dos professores uma formação específica. Não basta apenas aprovar leis, é preciso garantir o acesso e, sobretudo a permanência da qualificação pela via da qualidade do desenvolvimento profissional.

5 ESTÁGIO E SABERES DOCENTES: NARRATIVAS DE PROFESSORAS-ALUNAS

Para que o ensino seja revertido em aprendizagem, é necessário revolver a terra, penetrar nos saberes, nos talentos, nas motivações, nos afetos, nas dúvidas e nos medos daqueles que aprendem. Aquele que semeia sem revolver a terra consegue, no máximo, espalhar as sementes sobre a superfície sem esperança de que algum dia crie raízes, cresçam e deem frutos.

(PIMENTA E LIMA, 2004)

[...] Embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. [...] As relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

(TARDIF, 2002)

A epígrafe de Pimenta e Lima (2004) nos chamou atenção pela forma como as autoras expressam a veracidade que representa o Estágio Supervisionado para a formação docente. Ao analisarmos este contexto, podemos afirmar que o Estágio à luz da formação contínua pode ser considerado, de acordo com a epígrafe, como elemento representado aqui pela *terra*, que nos oportuniza, todos os dias, grandes aprendizados através dos saberes da experiência. Assim sendo, o Estágio tem como intencionalidade *revolver* estes saberes, colocando-os em movimento, dando um novo sentido ao trabalho das professoras- alunas¹⁵, situando-o como um princípio educativo.

Nesse entendimento, trazemos a importância de refletir o Estágio Supervisionado como componente curricular, que no processo de formação contínua de professores cumpre várias funções, entre elas, a revisitação de saberes docentes construídos ao longo da profissão, bem como o desenvolvimento de novas produções destes, ampliando assim, a profissionalização docente.

Buscamos em Pimenta e Lima (2012), Cavalcante (2002), Lima (2001, 2002, 2012), Cunha (2012), Freire (2014), Pimenta (2009, 2012), Souza (2006), Josso (2010), Tardif (2010), dentre outros, a fundamentação teórica deste trabalho

⁵ Por se tratar de um estudo no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado com aporte na formação contínua de professores, utilizamos a nomenclatura professoras-alunas.

Na sequência, apresentamos as categorias e subcategorias de análise, nas quais as professoras-alunas tiveram a oportunidade de narrar as suas histórias de vida e como se deu o encontro com o magistério. Explicitamos a importância do Estágio Supervisionado como campo de formação contínua de professores, elencando-o como articulador da produção de saberes e sua eficácia para o ensino-aprendizagem de educadores que estão em constante investimento científico-pedagógico de suas carreiras no magistério da Educação Básica, requisitos indispensáveis da legislação em vigor.

Nesse panorama, elaboramos o plano de análise desenvolvido de acordo com o *corpus* constituído na presente investigação, que se encontra representado no quadro abaixo:

Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
<p>5.1. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NARRATIVAS: UM ENCONTRO/REENCONTRO COM A TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL.</p>	<p>5.1.1 Apresentando as professoras-alunas do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA 5.1.2 Partilhando a história de vida e me revelando para o outro. 5.1.3. De aluna a professora: caminhos que se cruzam no Estágio Supervisionado.</p>
<p>5.2. IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.</p>	<p>5.2.1. Estágio Supervisionado na formação contínua de professores 5.2.1.1. Narrativas de professoras-alunas sobre o significado de Estágio “para quem já exerce o magistério”. 5.2.1.2. Disciplinas de Estágio Supervisionado e atividades que mais gostou de participar. 5.2.1.3 Estágio Supervisionado: articulação da teoria e prática. 5.2.1.4. Estágio Supervisionado: relação professor formador e aluno estagiário.</p>
<p>5.3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRODUÇÃO DE SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES.</p>	<p>5.3.1 Estágio e saberes docentes: primeiras aproximações. 5.3.2 Saberes docentes mobilizados no Estágio Supervisionado: exigências do saber ensinar.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

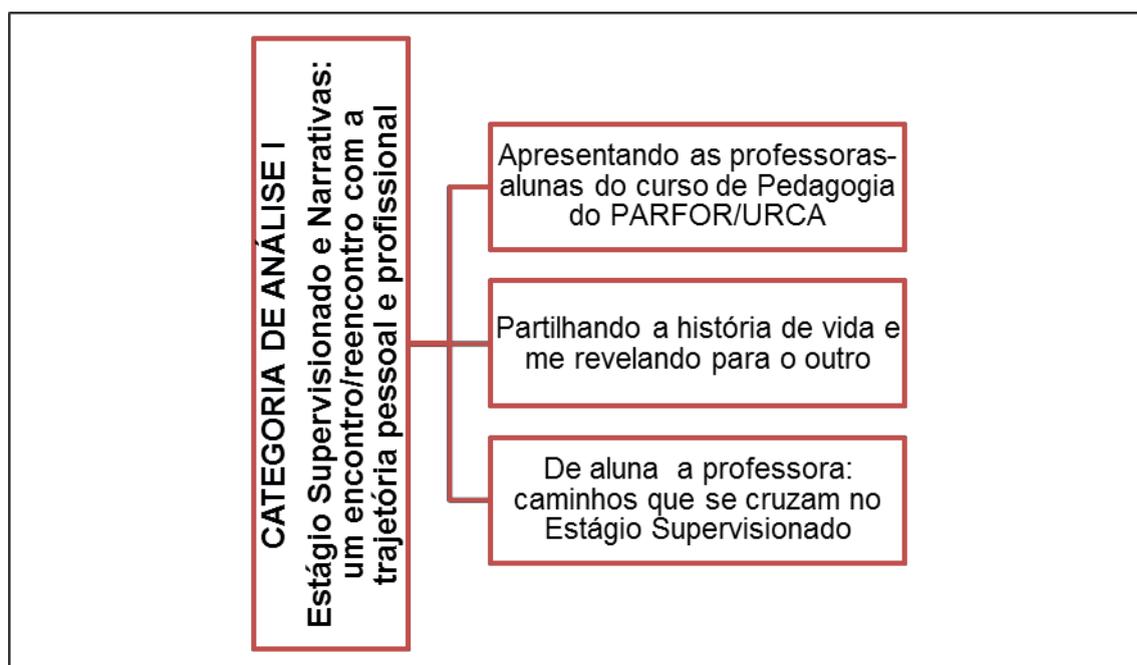
As categorias de análises estão estruturadas a partir de subcategorias e, procuramos traçar uma linha de organização que beneficiou a discussão no que concerne os diálogos das interlocutoras da pesquisa.

5.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NARRATIVAS: UM ENCONTRO / REENCONTRO COM A TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Todo ser humano é um contador de história. (WALTER BENJAMIN, 1994)

Esta categoria de análise tem como objetivo mergulhar na pesquisa narrativa no âmbito do Estágio Supervisionado como espaço de formação de professores. A narrativa vem sendo muito aplicada em pesquisas na educação, desta feita compreendemos que este diálogo tem a intencionalidade de autorevelar-se, rememorar-se de sentidos e significados sobre a consciência de si e sobre si. Por esta razão especial, esta pesquisa nos oportunizou a vivência com as investigadas, relatando assim, as principais partilhas da história de vida destas professoras-alunas em formação. Esta categoria de análise desdobra-se em três subcategorias, representadas na figura 01.

FIGURA 4 - Categoria de análise I e respectivas subcategorias



Fonte: Lima (2015)

Os dados produzidos e examinados nesta investigação denotam

momentos singulares e coletivos sobre fatos da vida pessoal, cotidiana e acadêmica, resgatando assim, a historicidade e subjetividade das personagens da pesquisa.

5.1.1 Apresentando as professoras-alunas do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA

Com o objetivo de compreender o Estágio Curricular Supervisionado a partir da pesquisa narrativa, refletimos aqui sobre a história de vida e formação das professoras- alunas do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA.

Josso (2010) nos diz que as narrativas celebram a vida de quem está sendo entrevistado, ao mesmo tempo em que provocam mudanças no cotidiano das pessoas.

Os primeiros diálogos resgatam os diversos momentos do processo formativo das professoras-alunas¹⁶ entrevistadas. Apresentamos os perfis de nossas personagens, representados aqui pelas suas falas. Na sequência, com a palavra, as professoras-alunas: Pâmela, Patrícia, Pedrina e Priscila.

A professora-aluna **Pâmela** tem 54 anos e é professora da Educação Básica há 29 anos. Reside no Distrito de Ponta da Serra, no município de Crato – CE. Atua no 1º ano do Ensino Fundamental. Emocionada, contou-nos que concluiu a graduação em Letras em 2012, numa faculdade particular e está cursando a sua segunda graduação no curso de Pedagogia do PARFOR/URCA. Sobre o Estágio Supervisionado, informou-nos que cursou as disciplinas de Estágio Supervisionado I (Educação Infantil); Estágio Supervisionado II (Gestão Educacional); Estágio Supervisionado III (Ensino Fundamental I).

Ao solicitarmos que nos falasse sobre a sua história de vida nos disse que,

*Sou filha de pai agricultor e dona de casa. Da união de meus pais nasceram treze filhos, sendo eu a oitava filha. Iniciei meus estudos aos 07 anos na escola onde hoje atuo como professora. Tive uma infância muito feliz apesar da pobreza em um ambiente onde havia amor e compreensão entre todos.
(Professora-aluna Pâmela)*

A professora-aluna **Patrícia** tem 65 anos e é professora da Educação

¹⁶ Os nomes das professoras-alunas foram substituídos por nomes fictícios, para preservar suas identidades.

Básica do Município e do Estado. Atua no magistério há 36 anos e reside no município de Crato-CE. Atualmente não está em sala de aula. Possui a graduação em Ciências Econômicas. É aluna do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA. Cursou as disciplinas de Estágio Supervisionado I (Educação Infantil); Estágio Supervisionado II (Gestão Educacional); Estágio Supervisionado III (Ensino Fundamental I).

Ao rememorar a riqueza da oralidade a partir da história de vida, esta professora-aluna nos contou com detalhes que,

Tive uma infância muito boa, brinquei muito, brinquei de boneca, fui bem orientada no sentido da moral, dos bons costumes e da religiosidade. Na minha casa era uma escada de filhos, mas, a minha mãe fazia questão que eu e meus irmãos vivenciássemos todas as fases da infância. Nós brincávamos em casa, meus irmãos brincavam conosco, e nunca houve nem um problema. Brincávamos com bonecas de pano, de guizago, cobra-cega, cinturão queimado. Ainda não existia eletricidade, e as brincadeiras aconteciam na luz do luar. A minha mãe não tem formação, um diploma, mas sabe muito, ela é desse mundo, ela é bem esclarecida e lê muito, pertence a uma família de professores e para ajudar na nossa educação, ela costurava muito. O meu pai que hoje é estrela no céu, era muito inteligente, voltou a estudar e concluiu o Ensino Técnico aos 70 anos. (Professora-aluna Patrícia)

A professora-aluna **Pedrina** tem 49 anos e é professora da rede municipal no Sítio Palmeirinha dos Vilar, Distrito de Ponta da Serra em Crato-CE. Atua na Educação Infantil. Possui graduação em Letras. Atualmente é aluna do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA. Cursou as disciplinas de Estágio Supervisionado I (Educação Infantil); Estágio Supervisionado II (Gestão Educacional); Estágio Supervisionado III (Ensino Fundamental I).

Em sua narrativa, expressou a sua história de vida assim:

Sou filha de um casal que teve treze filhos. O meu pai era vaqueiro e minha mãe era costureira; sempre morei num distrito da cidade de Crato. Tenho três irmãos e sou a filha caçula; Venho através desse trabalho mostrar uma história só minha, onde busquei na memória fatos importantes que mostra uma luta de vida árdua e determinada, um percurso longo, porém decisivo. Tive uma infância feliz, perto de casa tinha um açude e costumava tomar muito banho; animais para brincar; eu não tinha muitos amigos porque toda vida fui uma pessoa reservada, mas, tinha uma convivência muito boa com as minhas irmãs e nos tornamos quatro professoras. (Professora-aluna Pedrina)

A professora-aluna **Priscila** tem 39 anos e reside no Sítio Palmeirinha dos Vilar, Distrito de Ponta da Serra em Crato-CE. É professora no magistério há 19

anos, atua na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Possui graduação em Geografia com Especialização em Psicopedagogia. Atualmente está lotada no laboratório de Informática e é aluna do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA. Cursou as disciplinas de Estágio Supervisionado I (Educação Infantil); Estágio Supervisionado II (Gestão Educacional); Estágio Supervisionado III (Ensino Fundamental I).

Em sua narrativa, a professora-aluna detalhou com alegria as aberturas de sua história.

Iniciei a minha vida escolar em 1982, aos sete anos de idade. Sou filha de pais agricultores, hoje estão aposentados; porém nunca trabalhei na agricultura, pois meus pais apesar de não terem estudos nem dispor de uma boa situação econômica, sempre se esforçaram o bastante para manter os meus estudos e de minha irmã. Estudei na comunidade onde moro até a antiga 4ª série, depois fui estudar na cidade até o 3º ano do curso normal. A minha vontade de ser professora nasceu na alfabetização, eu fiquei encantada com a forma como a professora dava aula, ela tinha muita facilidade para alfabetizar. (Professora-aluna Priscila)

Ao estudar as histórias de vida de professores em formação, recordamos que o ser humano precisa ser sensibilizado para perceber-se no mundo, permitindo-se conhecer a sua própria história, a sua cultura local para ir ao encontro com o universal. Tomando esta reflexão como referência, reiteramos a importância de se estudar a pesquisa narrativa através das vivências construídas na disciplina de Estágio Supervisionado. Pudemos ainda, constatar o quão é revelador a memória num processo gradativo, que permitiu as interlocutoras a contação de suas vivências.

Para Josso (2010 a) devemos criar momentos para rememorar a vida e reviver estes de forma que intencione aprendizados ao que se é hoje, um ponto essencial para a contribuição do aspecto sócio-educativo das histórias de vida em formação. Todavia, esses momentos não nascem do nada, é necessário provocá-los, revivê-los para que possamos ser surpreendidos por nós mesmos. Ainda de acordo com a autora, “as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2010 a, p.40).

As falas das quatro interlocutoras evidenciam o que a autora nos fala, quando dividiram conosco fatos pessoais e particulares de suas trajetórias. A

exemplo, podemos recordar a fala da professora-aluna Patrícia, que durante a entrevista nos passou emoção ao reviver as diversas fases de sua vida, dizendo que *“o educador precisa ter memória ativa, pois não pode esquecer de onde veio”* (Professora-aluna Patrícia).

De acordo com a narrativa da professora-aluna Priscila, percebemos que desde os primeiros anos de escolaridade, já era influenciada para o magistério. Para esta professora-aluna a Alfabetização foi um marco na escolha de sua profissão, devido ao modo como a professora ministrava as suas aulas. Nesse sentido, percebemos o quanto o aspecto humano é preponderante no processo educativo.

Para Costa e Queiroz (2011, p. 408), “Estudar o passado, sob a perspectiva da memória, é muito importante para compreender o percurso e circunstâncias de vida, a partir de fatos e lembranças que marcaram a vida dos indivíduos, nas diversas dimensões que a compõem, sejam elas, políticas, econômicas, culturais e sociais”.

Em virtude das narrativas apresentadas, salientamos que todas as professoras- alunas carregam consigo uma vasta experiência docente, que varia entre dezenove a trinta e seis anos no magistério da Educação Básica. Em vista disso, acreditamos que se ampliam as possibilidades de compreendermos qual tem sido o papel do Estágio Supervisionado na ressignificação dos saberes docentes.

5.1.2 Partilhando a história de vida e me revelando para o outro

Temos em mente que o compartilhar a vida faz parte de um conjunto de experiências que também se chama formação e ou processo de formação. Corroboramos com Freire (2011, p. 36) quando afirma que “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”. Os nossos sujeitos estão aqui, começando a nos apresentar as cores e formatos que possui a colcha de retalhos da vida, ou seja, a sua história. Este momento é considerado uma aprendizagem temporal e acima de tudo “o lugar de si” traz traços elaborativos de saberes experienciais, que convidam o próprio narrador a alçar novos vôos, ter uma postura reflexiva pois,

a reflexão conota um mergulho consciente do sujeito no mundo da experiência e das inter-relações, um mundo construído de valores, crenças, símbolos, relações afetivas, interesses sociais, pessoais e contexto político. O conhecimento da prática social e docente e, respectivamente os saberes, só poderão ser considerados instrumentos do processo de reflexão se forem integrados significativamente pelo sujeito, quando analisa a realidade em que se situa e organiza a sua própria experiência. (GÓMEZ, 1995 p.103).

A exemplo, podemos lembrar as falas das professoras-alunas Pâmela e Pedrina quando mergulham no tempo e rememoram algumas passagens do cenário de suas infâncias que foram significativas. Segundo a professora-aluna Pâmela *“sabemos que é na infância que são construídas as primeiras referências de uma aprendizagem que estará por toda a vida em refinamento, bem como vai ocorrer os primeiros desafios lançados na vivência com o grupo, familiares, escola e amigos”* (Professora-aluna Pâmela).

Apesar das dificuldades materiais apresentadas nas falas das professoras- alunas, observamos que predominou em suas infâncias cenas de alegrias e descobertas. Elas narram nesse momento experiências da infância, principalmente o contato com a natureza, uma vez que Pâmela e Pedrina residem na zona rural.

Trazer à tona, por exemplo as narrativas de educadores na condição de alunos, demarca um períodos de vivências do cotidiano escolar cheias de sentidos, provenientes de laços familiares, aprendizagens pessoais, que vão ao encontro da convivência grupal.

Vejamos o que nos dizem as narrativas das quatro professoras-alunas acerca dos primeiros anos de escolaridade:

Tive que ir estudar na cidade para fazer o curso normal. Lembro até hoje de minha primeira professora, uma senhora já de idade, calma e que tenho o prazer de conversar até hoje na minha comunidade, pois lá, ela ainda continua sendo uma grande referência. Quando fiz o quarto ano, já estava um pouco fora do tradicional, era duas professoras na sala de aula, profissionais que tinham capacidade de ensinar, eu e meus colegas nos sentíamos à vontade com elas; hoje elas estão vivendo bem, passeando e todas aposentadas. (Professora-aluna Pâmela)

Iniciei meus estudos num grupo escolar. Escola esta que ainda hoje encontra-se prestando serviços a comunidade. Ingressei no primeiro forte e no ano seguinte, passei para o terceiro ano primário. Já no quarto ano, fui estudar num colégio ligado à Diocese, onde só estudavam moças; tínhamos prova oral e escrita, chegou o então chamado exame de admissão para que eu pudesse cursar a quinta série. Tendo uma

formação religiosa, posso dizer que tive a oportunidade de obter bons conhecimentos e ensinamentos básicos. Foi ali que cursei todo o ginásio. (Professora-aluna Patrícia)

Iniciei os estudos aos 07 anos; fiz a 1ª série na cidade, porque onde moro, na época não tinha escola e as minhas irmãs mais velhas me levavam pra estudar. No início, foi tudo muito difícil, porque eu era tímida demais e o medo do novo me assustava, mas entendi que foi uma das coisas melhores que aconteceu na minha vida, aprender a ler, alfabetizar-me, felicidade esta que também contagiava meus pais que não tiveram a oportunidade de estudar, visto que era o único recurso que tinha para nos oferecer, os estudos. Minha primeira professora, era uma pessoa muito dedicada, admirável, gostava de conversar com os alunos; logo despertou em mim um apego e admiração, servindo para me incentivar o sonho de um dia ser professora; mas nesta escola cursei só até o segundo ano já que minha família precisou voltar para o sítio. (Professora-aluna Pedrina)

Aos 10 anos eu já praticava de forma amadora o ofício de professor, levando as colegas pra casa, usava a porta de casa como lousa, pedía os pedaços de giz usados na escola, arrancava as folhas dos cadernos de anos anteriores que sobravam e tratava as crianças como se fossem meus alunos. Inclusive, tenho três colegas que fizeram um depoimento e disseram que aprenderam a ler comigo. (Professora-aluna Priscila)

A partir dos depoimentos, constatamos que as narrativas evidenciam as particularidades das quatro professoras-alunas. Os registros exprimem reflexos tais como: a situação financeira, os sentimentos dos pais em relação os estudos dos filhos, os lampejos da vida, o despertar ou não para os estudos, a influência da religiosidade na educação escolar, a presença do educador como um ser exemplar na vida de uma comunidade e principalmente, a forte referência que exerce na formação dos alunos.

A narrativa da professora-aluna Patrícia afirma que na formação religiosa aprendeu conhecimentos e ensinamentos básicos. Percebemos que esta experiência influenciou na sua identidade profissional. Neste sentido Souza (2006, p. 41) nos diz que,

Das representações, sentimentos, gestos e olhares aprendemos no cotidiano escolar a construir identidades e diferenças. É nesse movimento de 'arquitetura' das identidades que busco entender os mecanismos e movimentos pensados ideológica e tacitamente sobre as produções das identidades docentes em suas transformações históricas. Identidades que são reguladas, imitadas, performatizadas conforme os modelos estabelecidos.

Os relatos apontados se configuram enquanto registros de um tempo histórico, que resultaram em conhecimento ao longo da vida, servindo como uma

bússola para as escolhas e ou adaptações de determinados momentos no percurso da formação humana e profissional. Neste caso há uma grande influência da Pedagogia tradicional, que vigorava no Brasil na época em que elas estudavam, caracterizada por uma formação humanística e religiosa. Muito embora a narrativa da professora-aluna Pâmela demonstre que já havia mudanças em relação a esta tendência pedagógica.

Sendo assim, o Estágio Supervisionado e narrativas: um encontro/reencontro com a trajetória pessoal e profissional, evidenciou que, quando estudamos este componente curricular aliado à formação contínua de professores, necessitamos conhecer os momentos anteriores a este, para compreendermos a influência no contexto histórico-cultural dos processos pelos quais passaram as professoras-alunas.

5.1.3 De aluna a professora: caminhos que se cruzam no Estágio Supervisionado

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo... Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou... Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...

(FERNANDO PESSOA)

Na obra *Dialogando com a escola*, Cavalcante (2002, p.106) reflete sobre sua vida estudantil e profissional, expressando os laços que uniram o ser aluna e o ser professor. Nas entrelinhas de sua fala a autora afirma que, “o ‘ser professora’ apareceu em minha vida de forma quase natural”.

Em sintonia com as ideias de Cavalcante (2002), convidamos as professoras- alunas do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA para continuar tecendo os fios desta história, que é única, e se encontra em permanente processo de construção.

Para Nóvoa (1995), não é possível uma parte de nós revestir-se da figura do professor, pois o eu pessoal ao relacionar-se com o eu profissional, acaba impregnando de sentidos e valores a postura do segundo, ou seja, o professor. Nóvoa (1995, p. 09) ainda afirma que “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”. Isto é, pessoa e professor são indissociáveis. Mais uma vez reforçamos que ao ser aluno já estamos aprendendo do ser professor.

Em diálogo com as professoras-alunas do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA, organizamos um espaço físico e narrativo de forma individual, deixando-as à vontade para que pudessem relatar as estações da vida como alunas e educadoras, e como foi que se deu o encontro com o magistério. Obtivemos as seguintes narrativas:

Aos 14 anos eu já substituía algumas professoras quando precisavam se ausentar da escola; eu estudava pela manhã e a tarde brincava de dar aulas. No Pedagógico, quando fiz o Estágio me apaixonei ainda mais pela profissão; Quando concluí o pedagógico em 1994 logo em seguida veio o concurso do município para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental; fiz e fui aprovada e já em 1995 comecei a lecionar na comunidade onde moro, na mesma escola que um dia fui aluna, e estou lá até hoje. Hoje tenho 19 anos de magistério e continuo apaixonada, são muitos os desafios, mas não me sinto estressada em realizar tantas atividades. (Professora-aluna Priscila). (grifo nosso).

O meu pai dizia: estudem, estudem porque pais pobres a herança que deixa para os filhos é os estudos. Estudei durante muitos anos em Colégio de Freira, tudo era com muito sacrifício, mas, os meus pais trabalhavam para se dedicar na nossa formação. Eu e meus irmãos, todos temos nível superior. As primas legítimas de meu pai e primas de minha mãe eram professoras, fui aluna de uma prima dele, ela tinha uma visão muito

tradicional devido a época, mas eu achava a postura dela muito bonita. Brinquei muito de escola, em casa os mais adiantados ensinavam a tarefa aos mais novos; Fiz o curso normal e, no segundo ano já fui convidada para dar aulas. Assim comecei a lecionar na 5ª e 6ª série porque tinha os ensinamentos adicionais que me dava o direito de ensinar até a 7ª série. (Professora-aluna Patrícia). (grifo nosso).

Onde nasci e moro até hoje, as principais atividades econômicas diz respeito ao trabalho nas olarias e agora estão investindo nas cerâmicas; Fiz o curso normal porque esta foi a única oportunidade que surgiu, ser professora; resolvi abraçar e a minha família me incentivou muito; aos poucos fui descobrindo que adoro essa profissão. Foi também uma forma de não parar de estudar, pois todos os meus irmãos iniciaram os estudos e pararam, hoje tenho 54 anos e ainda estou investindo na minha formação e ainda pretendo continuar em busca de novos conhecimentos. (Professora-aluna Pâmela). (grifo nosso).

Quando comecei a fazer o curso Normal, o fiz pela manhã, e, lembro-me que no outro período já fui lecionar na escola da comunidade que moro e estou até hoje. Na época só a minha família é que tinha os estudos avançados. A minha irmã era diretora da escola do sítio que residimos, ela foi convidada há muito tempo por um vereador, e como a comunidade precisava de um professor, a minha irmã pediu a ele para conseguir um emprego para mim. Eu e minha irmã trabalhamos na mesma escola durante 18 anos, só que ela veio a falecer. A princípio pensava que não ia ser professora, pois tinha um sonho de ser médica pediatra. Hoje, considero o magistério importante, porque enveredar por esse caminho foi mais fácil e porque ajudou no meu desenvolvimento profissional. Passei a me envolver tanto com o trabalho de professora que hoje vejo que minhas crianças é a minha vida; as minhas filhas dizem: Mãe, você se preocupa mais com os seus alunos do que com a gente! (Professora-aluna Pedrina). (grifo nosso).

Os dizeres das professoras-alunas apresentam semelhanças em determinados períodos de sua formação. Dentre elas, notamos que todas fizeram o curso normal, revelam que gostam da profissão, são professoras em formação e a maioria delas tiveram influência de familiares ou de professores na escolha da profissão. O pessoal e o profissional se entrecruzam. De acordo com Souza (2006, p.35),

É no processo de desenvolvimento pessoal que busco apreender e analisar a fertilidade da abordagem biográfica, a partir da narrativa das trajetórias de escolarização, como um dos princípios que potencializam aprendizagem e desenvolvimento da dimensão profissional. Não há, aqui, indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional [...]

No tocante à influência familiar, podemos recordar o que relatou a professora- aluna Pedrina. Sua identidade profissional foi bastante influenciada pela irmã que já exercia o magistério e a carência de professor em sua comunidade. Por outro lado, a professora- aluna chegou a pensar em seguir outra profissão, mas acabou abraçando a carreira do magistério. Ela aponta que trabalhar com crianças constitui-se em uma atividade prazerosa.

Pedrina deixa claro o seu envolvimento com as crianças quando revela:

Já teve dias que cheguei em casa chorando e minhas filhas preocupadas disseram: - Mãe, por que você tá chorando? Eu disse: - foi porque meu aluno aprendeu a ler! Quando temos paciência e acompanhamos os nossos alunos, o resultado aparece. (Professora-aluna Pedrina)

No tocante à influência de outros professores, ressaltamos a narrativa da professora-aluna Priscila que teve numa professora de Alfabetização sua principal inspiração. Esta, demonstrou uma firmeza desde os primeiros diálogos, ao narrar que desde criança já sabia que queria ser educadora e esse desejo foi evidenciado em vários momentos de sua narrativa. De acordo com Pimenta (2009, p.20),

quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de suas experiências de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo mais não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana.

Muito embora Pimenta (2009) esteja se referindo a influência do professor

na formação inicial, o mesmo ocorre na formação contínua. O professor inspira com seu jeito de ser, o modo como ministra as suas aulas, expressando compromisso e dedicação pela docência. Por outro lado quando é descomprometido com a profissão, também pode não ser inspiração para os seus alunos.

Outro aspecto que se destaca na fala da professora-aluna Priscila é que se orgulha ao dizer que os colegas de escola iam para sua casa, fazer o reforço escolar, *“ainda que não tivesse a formação adequada, na adolescência já substituía alguns professores na escola”* (Professora-aluna Priscila).

Outro dado que contribuiu na escolha da profissão foi quando Priscila necessitou realizar o Estágio no Curso normal, declarando que *“o divisor de águas aconteceu quando fiz o Estágio Supervisionado no curso normal”*, assegurando, assim, não ter mais dúvidas quanto à profissão e, com a conclusão deste curso, pode prestar concurso e ser uma educadora efetiva.

Na mesma linha de pensamento de Cunha (2012), consideramos que embora as experiências das professoras-alunas relatem que estas são recheadas de valores e afetos por parte de seus familiares e o fator socioeconômico ter refletido também no enfrentamento da formação em seus diversos aspectos, não podemos generalizar as vivências/experiências de nossas interlocutoras, pois cada uma possui sua historicidade. Essa historicidade incorporada ao trabalho no magistério vai se apresentando como uma necessidade, que segundo Lima (2001, p.81),

[...] convoca-nos a estar atentos para as questões da nossa prática cotidiana, que parecem comuns e corriqueiras, no entanto podem conter grandes lições para a nossa formação pedagógica.

A narrativa da professora-aluna Patrícia também é reveladora, sua educação se deu em padrões rígidos e tradicionais. Possui uma formação ligada a religiosidade e o seu objetivo era fazer o gosto de seus pais, já que eles se desdobravam no sustento do lar para que os filhos pudessem estudar. Afirma com orgulho que ela e todos os seus irmãos possuem nível superior. Esta professora-aluna fez questão de frisar esse fato várias vezes, dizendo que, *“foram épocas que contava-se nos dedos quem podia fazer uma faculdade, formar os filhos”*. Vejamos o que esta professora-aluna esclareceu sobre o seu percurso formativo:

Primeiramente iniciei o curso de Ciências Biológicas, mais deixei porque não gostei; em seguida fiz o curso de Ciências Econômicas ligado a UECE, ainda não era URCA, com o objetivo de apenas ser uma profissional com ensino superior. Sou professora desde 1976, leciono no Estado e no município e, atualmente estou fazendo Pedagogia pelo PARFOR/URCA. (Professora-aluna Patrícia)

Em sua narrativa, esta professora-aluna demonstrou dúvidas em relação aos cursos que optou fazer na faculdade. Por outro lado, em narrativa anterior, ela demonstrou mais certeza do que dúvida em relação à escolha da profissão docente, devido a influência de parentes que exerciam este ofício de forma tão bela. Retomando a sua fala, percebemos isto claramente: *“eu e meus irmãos, todos temos nível superior. As primas legítimas de meu pai e primas de minha mãe eram professoras, fui aluna de uma prima dele, ela tinha uma visão muito tradicional devido à época, mas eu achava a postura dela muito bonita”*. Nesta mesma direção Josso (2010, p. 43) nos diz que,

A narrativa de formação, por nos obrigar um balanço contábil do que fizemos nos dias, meses e anos relatados, permite-nos tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos. O campo da formação é tão vasto que pode se tornar um novo território a conquistar, e de certa maneira, as populações interessadas pela *New Age* ou pela formação profissional continuada o exploram em todas as direções.

A formação, fruto de várias etapas do conhecimento, é produzida no dia-a-dia, não se dá apenas na escola. A vivência com os familiares, amigos mais próximos, os movimentos sociais e comunitários, a presença da religião, a participação em grupos de jovens, muitas vezes motiva a formação do educador e, não apenas o que este viu, ouviu e compartilhou na academia, pois “[...] a riqueza, muitas vezes, está no heterogêneo e é preciso reconhecê-lo como produto de uma construção histórica (CUNHA, 2012, p.34).

Em suma, quando contamos e/ou ouvimos histórias de educadores, apreendemos que a especificidade desse tipo de narrativa é única, não existindo possibilidades de generalização. Dessa forma, os saberes construídos pelos professores são resultados de práticas histórico-sociais em *continuum*, somado aos diferentes componentes da formação e, quando compartilhados com os outros, ganha um novo significado.

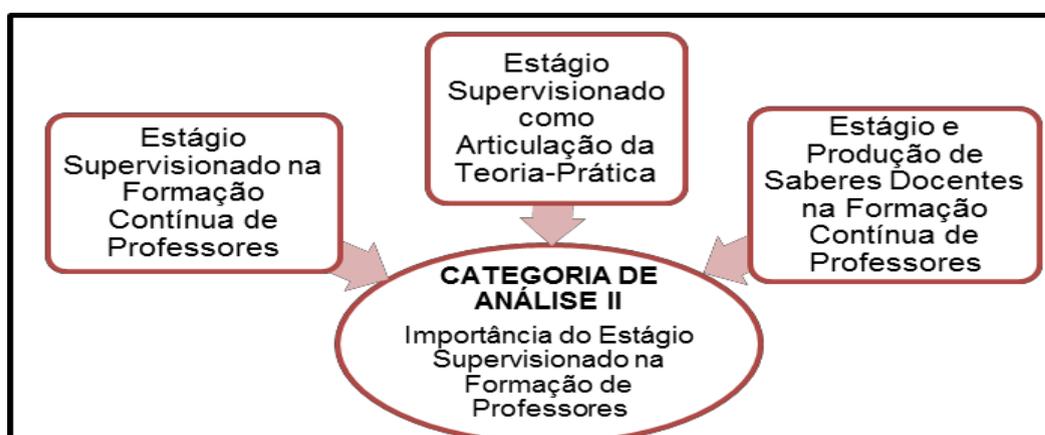
5.2 IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Se você vier pro que der e vier comigo
 Eu te prometo o
 sol Se hoje o sol sair ou a chuva, se a
 chuva cair Se você vier até onde a gente
 chegar
 Numa praça na beira do
 mar Num pedaço de qualquer
 lugar Nesse dia branco, se
 branco ele for Esse tanto, esse
 canto de amor
 Se você quiser e vier, pro que der e vier
 comigo.
 (GERALDO AZEVEDO, *Dia Branco*)

Retomando as histórias de vida que ocorreu em diversos espaços e tempos, em dias de sol, em dias de chuva, perfazendo vários estágios, concebemos o educador como um caminheiro que sempre está buscando este equilíbrio por meio da formação contínua.

Este texto reflete sobre o papel do Estágio Supervisionado na formação de professores, tendo como propósito que essa profissão deve ser compreendida na perspectiva da continuidade e da realimentação do ser professor. Dessa forma, como expressa Lima (2001, p. 16) “o estágio não é a hora da prática”.

Figura 5 - Categoria de análise II e respectivas subcategorias



Fonte: Lima (2015)

As discussões sistematizadas nesse texto denotam que o Estágio Supervisionado vivenciado a partir das narrativas de professores em constante reflexão da formação contínua, necessita do encontro e confronto com a teoria e prática de ensino.

Na segunda categoria de análise: **Estágio Supervisionado na formação de professores**, evidenciamos a seguinte subcategoria:

5.2.1 Estágio Supervisionado na formação contínua de professores

Sabemos que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado representa um elemento essencial na formação docente. Nos cursos de formação de professores, em especial o PARFOR/URCA essa disciplina é obrigatória, não importa os anos de experiência, todos os professores-alunos fazem o Estágio.

Para Pimenta (2012) o Estágio Supervisionado integrado à formação contínua de professores, implica estar aberto a processos formativos que resultem em práticas educativas, visando não apenas o desenvolvimento da profissionalidade, mas também o revigoramento de saberes oriundos dessa prática, a prática docente. À medida que o Estágio veste-se dessas possibilidades, as professoras-alunas, na condição de estagiárias podem identificar as suas dificuldades e superar os desafios apontados na cotidianidade da sala de aula.

A revisitação a essa leitura oferece subsídios para tecer a conversação sobre o Estágio e as práticas de ensino no curso de Pedagogia, tendo em vista que compreendidas como campo de formação de professores, a aprendizagem contínua é vista como centro de reflexão pedagógica.

Ao ser questionada sobre o seu entendimento acerca do Estágio e formação contínua de professores, a professora-aluna Pâmela esclarece que essa relação é fundamental para mostrar aos professores a necessidade de se investir nos estudos, e esta só acontece com a intervenção de um professor formador.

Acrescenta ainda que a disciplina de Estágio estende-se à escola campo, possibilitando a reconstrução dos saberes docentes. Dando continuidade a sua fala, Pâmela explanou:

Posso dizer que essa disciplina tem a cara do professor. Ela me abriu os olhos para dar um novo direcionamento ao conhecimento, as metodologias aplicadas em sala de aula. Percebi que os alunos se sentem mais seguros com as nossas aulas, quando estudamos o que ensinamos. O estágio trouxe um novo horizonte para o meu aprendizado, com ele, investindo na minha formação pude compreender que só a prática, os anos de experiência já não são mais suficientes para dar conta de tanta exigência no magistério. (Professora-aluna Pâmela). (grifo nosso)

É importante destacar na fala de Pâmela que apenas a experiência não é suficiente para compreender a prática docente. De acordo com esta professora-aluna o Estágio Supervisionado possibilitou um olhar diferenciado para a

sua formação e a prática cotidiana em sala de aula.

Sobre a importância do Estágio Curricular Supervisionado e formação contínua de professores, expomos a narrativa da professora-aluna Patrícia:

Eu compreendo que o estágio nos mostra que não podemos parar, isso também se chama evolução do conhecimento. Se o professor não refletir a sua formação contínua fica pra trás. O professor nunca está pronto. Os professores precisam se preparar para lher dar com a diversidade da escola e os nossos alunos são nossos clientes, não basta chegar no espaço escolar e ministrar aulas, a juventude de hoje nos cobra outra postura profissional e a faculdade tem contribuído muito nesse sentido. (Professora-aluna Patrícia)

A professora-aluna Patrícia revela que a partir de sua vivência no Estágio Curricular Supervisionado foi possível perceber a necessidade de uma formação contínua. De acordo com a professora, o educador precisa estar em constante formação para dar conta da diversidade que se apresenta no contexto escolar.

Dando continuidade às reflexões acerca das concepções sobre Estágio e formação contínua de educadores, apresentamos as narrativas das professoras-alunas Pedrina e Priscila:

Essa relação vem complementar o que nós professores já temos na prática do dia- a-dia da sala de aula. Nós alunos do PARFOR vemos que o estágio também deve ser para o professor, porque está diretamente ligado à fase que nos encontramos, não é qualquer estágio, mas o estágio na perspectiva de uma formação em continuidade. Saímos do nosso cotidiano que já estamos muito acostumados e vamos observar e discutir outros espaços, ter contato com outros profissionais e essa oportunidade só temos através das disciplinas de estágio. (Professora-aluna Pedrina)

O estágio como formação contínua possibilita a melhoria da prática, eu busco a teoria na faculdade para conciliar à prática, para que eu possa entender melhor e desenvolver as ações no âmbito do meu trabalho. (Professora-aluna Priscila)

As falas das professoras-alunas Pedrina e Priscila reforçam a necessidade de se investir numa formação teórica, que permitam refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas no âmbito da teoria e prática. Estas professoras-alunas reconhecem que o Estágio Supervisionado como espaço de formação contínua foi fundamental para integrar os saberes da experiência aos saberes científicos. Para Pedrina o fato de ter observado outro espaço de sala de aula, convivido com outros professores no Estágio Supervisionado lher possibilitou fazer uma autoavaliação de suas ações educativas.

5.2.1.1 Narrativas de professoras-alunas sobre o significado de Estágio “para quem já exerce o magistério”

Pimenta e Lima (2012) afirmam que a valorização do magistério, proclamada no documento das políticas públicas, trazem responsabilidades aos educadores, exigindo deles uma formação de qualidade. Nessa abordagem, o Estágio Supervisionado como disciplina curricular, passa a ser reconhecido, como indispensável à formação docente.

As autoras supracitadas lembram que a chegada dos Estágios para muitos alunos, nesse caso, professores-alunos vem carregados de inquietações, entre elas: Por que tenho que cursar a disciplina de Estágio Supervisionado se já sou professor? Já sou educador, serei dispensado da disciplina de Estágio? Tenho bastante experiência no magistério, mas posso fazer o Estágio Supervisionado?

Estas inquietações poderão ser respondidas a partir da formação contínua que os coloca em contato direto com a teoria e prática, aliando o aprendizado entre escola e universidade.

Sobre essa questão, a professora-aluna Pâmela, relatou sua concepção acerca do significado de Estágio “para quem já exerce o magistério”: *“a partir do momento que o curso trouxe inovações para a minha formação, fui refletindo à luz de um referencial teórico os fundamentos essenciais para o ser educador”*.

As professoras-alunas Patrícia e Pedrina, ressaltaram o Estágio como possibilidade “para quem já exerce o magistério” da seguinte forma:

A princípio como leciono desde 1978, achava que deveríamos ser dispensados das disciplinas de estágio, pensava que ia ser um trabalho repetitivo, mas as três disciplinas de Estágio que cursei também serviram para me mostrar que a gente vai fazer um curso de formação de professores, pensando que sabe tudo e na realidade não sabemos. Diversas vezes nas disciplinas de estágio em orientação com o professor formador eu me peguei dizendo: nossa! Se eu tivesse feito assim, tinha dado certo. O conhecimento que pude obter foi o grande diferencial, pois até agora, só me sentia segura, porque já possuo a experiência. O estágio me trouxe um novo olhar para as práticas pedagógicas. A regência me oportunizou quebrar velhas regras. (Professora-aluna Patrícia). (grifo nosso)

No meu caso, já sou professora, cursei três disciplinas de estágio não apenas pela obrigatoriedade, mas porque tenho consciência de que é preciso melhorar os meus conhecimentos, renovar a maneira de dar aulas, a metodologia de ensino, a forma como avalio as dificuldades de aprendizagem de meus alunos e a relação educador-educando. Por isso nós alunos do PARFOR vemos que o estágio supervisionado também é para o professor em formação, porque aponta caminhos que sozinho dificilmente conseguimos enxergar, está diretamente ligado ao nosso trabalho. (Professora-aluna Pedrina). (grifo nosso)

As declarações das professoras-alunas acima expressam a importância do Estágio Curricular Supervisionado como atividade formativa e significativa. Essa evidência foi constatada nas falas de Patrícia e Pedrina. Para Patrícia, apesar de inicialmente pensar não ser necessário realizar o Estágio Supervisionado, pelo fato de ter larga experiência na docência, reconheceu nos Estágios que estes possuem os elementos pedagógicos essenciais à prática docente, como afirmou em sua narrativa, que se tivesse passado anteriormente por esta experiência, teria tomado outras posturas mediante a sua sala de aula. Nesse sentido, Lima (2012, p. 37) contribui com a reflexão sobre,

A consciência do professor no que faz e seu significado é fator importante para a avaliação crítica do processo de construção da ação pedagógica e sua reconstrução. Desse modo, o Estágio como espaço e processo aberto – contextualizado – permite elaborar uma nova cultura emergente na ação docente.

A fala desta autora nos remete a narrativa da professora-aluna Pedrina, ao nos dizer que não há como separar o Estágio do professor na condição de aluno, ou seja, o Estágio Supervisionado também é para os professores. A professora-aluna Priscila, evidencia em sua narrativa que,

Muitas pessoas questionam o porque do estágio se já somos professores, mas eu vejo essa necessidade, porque o estágio não é realizado na nossa sala de aula, então ali vai ser uma experiência diferente, vamos ter também um olhar observador, sem falar que antes do estágio nós discutimos, estudamos vários textos com os nossos professores, elaboramos propostas de trabalhos, vamos para as escolas campo, observamos outro profissional e depois exercemos a regência. Então, estamos tendo outras experiências riquíssimas, é um grande aprendizado. (Professora-aluna Priscila) (grifo nosso)

A narrativa da professora-aluna Priscila, aponta uma reflexão que nos encaminha para compreendermos o Estágio na perspectiva da pesquisa. Esta professora-aluna revela que os estudos teóricos realizados em sala de aula lhe possibilitou um olhar observador, mediante contato com outras experiências docentes. Nesse sentido Lima (2012, p. 31) esclarece que,

O Estágio com pesquisa é, por excelência, um espaço de reflexão sobre a carreira docente. É o momento de rever os conceitos sobre o que é ser

professor, para compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade. É hora de começar a pensar na condição de professor sempre na perspectiva de aprendiz da profissão. É hora de começar a vislumbrar a formação contínua como elemento de realimentação dessa reflexão.

Concordamos com Lima (2012) e ressaltamos que o Estágio integrado a formação contínua de educadores deve ser incorporado à pesquisa. No entanto, destacamos que as professoras-alunas investigadas, enfrentam a difícil tarefa de conciliar as atividades estudantis e profissionais, o que muitas vezes tem limitado suas possibilidades formativas.

5.2.1.2 Disciplinas de Estágio Supervisionado que mais se identificou

O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', interpretado, 'escrito' e reescrito [...] (PAULO FREIRE, 1996)

Na sociedade contemporânea, as propostas de educação têm exigido dos professores uma formação de múltiplos saberes. Partindo dessa asserção Cunha (2012) assevera que essa questão deve contemplar uma série de discussões que devem ir além dos requisitos que contemplam o capitalismo educacional.

Para esta educadora “estudar, pois, o professor como ser contextualizado nos parece da maior importância. É o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho”. (CUNHA, 2012, p. 26)

Partindo dessa afirmativa, percebemos que o conhecimento do educador é resultante também de atividades que desempenha no cotidiano da formação e em seu espaço didático-pedagógico. Desse modo, dialogamos com as professoras-alunas do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA e solicitamos que narrassem acerca das disciplinas de Estágio que mais se identificaram.

Trazemos à cena as narrativas das professoras-alunas Pâmela e Patrícia:

Eu gostei dos três estágios, mas, o que mais me chamou atenção foi a disciplina de estágio supervisionado II em gestão educacional, porque foi muito difícil, mas consegui realizar. O desafio me fez obter uma visão mais ampla, onde observei que tudo que envolve a escola, desde a entrada no portão, está em prol ao aprendizado do aluno. Trabalhamos o projeto político-pedagógico da escola, elaboramos um relatório e vimos que só no

estágio é que despertamos para muitos detalhes que envolvem o cotidiano escolar, mas como estamos mergulhados na sala de aula, nem sempre atentamos para essas questões. (Professora-aluna Pâmela). (grifo nosso)

Gostei mais do estágio supervisionado III no ensino fundamental I, pois me senti mais a vontade, pois já tinha experiência nesse nível de ensino. Pude então, constatar o que já estava bom no meu cotidiano de sala de aula e o que estava necessitando mudar para melhor. Após a observação, elaboramos um projeto que a escola estava necessitando desenvolver com os alunos. Como não tenho experiência com a gestão escolar, a parte burocrática, a princípio, tive dificuldades com as leituras do estágio em gestão. Nesse estágio pude ver que são inúmeros problemas que um gestor precisa estar fundamentado para resolver. Eu tive a certeza que nasci para ser professora. Os três estágios me trouxeram a certeza que estou no caminho certo da profissão, que é ser professora. (Professora-aluna Patrícia). (grifo nosso)

Tendo como referência, as narrativas acima, notamos que o Estágio Curricular Supervisionado desempenha papel relevante na formação das professoras-alunas. Pâmela revela que gostou dos três Estágios, e que eles, contribuíram para captar as dimensões pedagógicas que envolvem o espaço escolar. Citou o Estágio em Gestão Educacional como um desafio e uma necessidade para quem exerce o magistério, pois o professor também deve ser um conhecedor das questões que envolvem a escola como um todo.

Já a professora-aluna Patrícia gostou mais do Estágio Supervisionado III – Ensino Fundamental I, pois lecionou durante anos nesse nível de ensino. Em sua fala, reconhece que o Estágio é o lugar de excelência, onde ela conseguiu reafirmar a identidade profissional. Constatamos que as disciplinas e atividades que as professoras-alunas mais se identificaram, diz respeito à proximidade com o nível de ensino que elas exercem no cotidiano escolar.

Pimenta (2012) realça que as atividades concebidas no âmbito do Estágio Supervisionado, vinculadas à escola, tem como “ponto de partida e de chegada” a dinâmica do trabalho escolar, que deve ser construída dialeticamente, entre professores, alunos e grupo gestor.

Sobre a reflexão da prática docente, Barreiro e Gebran (2006, p. 99) Define,

Esta análise reflexiva da prática docente deve possibilitar que o estagiário a conceba como um processo de formação-ação, no qual o professor se coloca como agente e sujeito de sua própria prática e sujeito do processo de construção e reconstrução do conhecimento.

A esse respeito, as professoras-alunas Pedrina e Priscila narram sobre as disciplinas de Estágio que mais gostaram de participar:

As atividades que mais me identifiquei dizem respeito ao Estágio Supervisionado I – Educação Infantil. Como trabalho com crianças pequenas e tenho muitos anos de experiência, mesmo assim, reconheço que as leituras voltadas para esse público e o acompanhamento do professor de estágio na escola, admito que nos renovamos de conhecimento. Pensamos que já sabemos tudo, e quando chegamos no estágio aprendemos muito com os nossos professores e com o novo espaço de sala de aula que chamamos de regência. Já no estágio de Ensino Fundamental I, tive que desenvolver projetos e atividades voltadas para a leitura, porque os alunos tinham muita dificuldade para ler e escrever. (Professora-aluna Pedrina). (grifo nosso)

A disciplina que mais gostei foi o Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, pois foi a que mais contribuiu para a minha formação contínua, porque nós professores na maioria das vezes, somos cobrados para tratar as crianças como se elas fossem adultos e com esta disciplina aprendi com a professora e os textos, que devemos respeitar o desenvolvimento e o tempo das crianças e a utilizar outras técnicas que venha fortalecer essa aprendizagem. O curso normal me ajudou, mas o curso de Pedagogia é sem dúvida mais completo. (Professora-aluna Priscila). (grifo nosso)

Nas narrativas elucidadas por Pedrina e Priscila foram mencionadas a disciplina de Estágio Supervisionado I – Educação Infantil. Pedrina nos disse que leciona nesse nível de ensino, e que as leituras mediadas pelo professor formador, contribuíram para que ela pudesse renovar os seus conhecimentos.

A professora-aluna Priscila destacou que na disciplina de Estágio em Educação Infantil, aprendeu com os textos a respeitar as crianças de acordo com o nível de desenvolvimento físico e motor que elas se encontram. Reconheceu que o curso Normal foi importante para iniciar o trabalho no magistério, mas, o curso de Pedagogia possui estrutura curricular mais completa.

Nesse intercâmbio, “o estágio curricular pode se constituir no *lócus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvida numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade” (BARREIRO E GEBRAN, 2006, p. 20). Compreendemos que os desafios que os professores em formação enfrentam no exercício da docência, os acompanham como alunos estagiários. Por outro lado,

refletir a docência a luz de uma formação respaldada na teoria e prática, os deixam mais seguros, uma vez que são assistidos por professores orientadores de Estágio.

5.2.1.3 Estágio Supervisionado: articulação da teoria-prática

O professor, como agente de uma práxis transformadora precisa, pois, de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico.

(PIMENTA, 1994)

Ao discutir a problemática do Estágio Curricular Supervisionado vêm à tona as questões relativas à dissociação entre teoria e prática na formação de educadores. Costumeiramente ouvimos nos cursos de formação de professores, depoimentos como: na faculdade estudamos a teoria, quando vamos para o Estágio, vemos a prática. Todavia, compreendemos que teoria e prática são elementos indissociáveis.

Compreender o Estágio Supervisionado nessa perspectiva é uma possibilidade de refletir sobre a práxis docente enquanto “movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2001, p. 42).

O Estágio Supervisionado na formação de professores tem se constituído um território de conhecimentos epistemológicos que ultrapassa os estudos do fazer técnico e burocrático, e ao mesmo tempo, visa diagnosticar os limites e avanços deste elemento curricular. Partindo dessa concepção é importante destacar a fala de Lima (2012, p. 28),

A prática pela prática e o emprego de técnicas, sem a devida reflexão, podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática. Essa compreensão tem sido traduzida, como se estivesse desvinculada de uma visão de mundo, de educação e de docência.

Tomando como referência as palavras de Lima (2012) sobre a relação teoria e prática como unidade do Estágio Supervisionado, apresentamos as narrativas da professora-aluna Pâmela:

Aprendi nos estágios que teoria e prática andam juntas, não tem como separar. Quando se trabalha com crianças é preciso estudar as teorias da educação que era o que me faltava, pois até então tinha uma visão muito praticista. A mudança de postura mais reflexiva eu devo as mediações feitas pelos professores de estágio. (Professora-aluna Pâmela). (grifo nosso)

A narrativa desta professora-aluna aponta uma reflexão relevante acerca das contribuições da teoria e prática no bojo do Estágio Curricular Supervisionado, o que segundo ela permitiu uma mudança de postura enquanto educadora da Educação Infantil. De acordo com a sua narrativa, teoria e prática andam juntas. Ainda sobre esta questão, as professoras-alunas Pedrina e Patrícia descrevem:

Muitos pensam que o estágio na universidade é o momento de vivenciar a teoria, e na escola como professor, a vivência da prática; outros dizem na teoria é uma coisa, na prática é outra. Hoje posso dizer que não tem como trabalharmos no magistério agindo com esses elementos de forma separada. Posso dizer que andam juntos, guiando o desenvolvimento profissional. Hoje, não entra mais na minha cabeça essa separação. (Professora-aluna Patrícia)

Teoria e prática possuem conceitos específicos, mas necessita uma da outra para fortalecer a formação do educador. Eu tinha uma visão mais prática e agora vejo que essa prática com a fundamentação teórica me trouxe um olhar diferente para as práticas pedagógicas, para a escola, o magistério, o aprendizado de meus alunos. A prática não pode se ausentar da teoria, porque o nosso trabalho passa a existir uma enorme lacuna. (Professora-aluna Pedrina)

Ao conceber a teoria e a prática como elementos indispensáveis à práxis educativa, as vozes das professoras-alunas Patrícia e Pedrina são reveladoras no momento em que reconhecem que a prática desarticulada da teoria, deixa lacunas na ação educativa. A nosso ver as experiências docentes das professoras, aliadas à formação acadêmica contribuíram para a compreensão da unidade teoria-prática.

A narrativa da professora-aluna Pedrina é sem dúvida, uma grande contribuição para a formação contínua de professores, pois, afirmou que aprendeu nos Estágios que teoria e prática possuem as suas especificidades, no entanto, se complementam para fortalecer o desenvolvimento profissional.

Para Pimenta e Lima (2012) a ação docente é uma prática social, portanto nasce com o propósito de se intervir numa dada realidade e a ela retornar ressignificada. Isto foi observado, a partir dos relatos das professoras-alunas, no momento em que repensam as suas práticas pedagógicas com base nas

experiências vivenciadas na disciplina de Estágio Supervisionado.

Em sintonia com as narrativas das professoras-alunas Patrícia e Pedrina, cabe esclarecer a,

[...] relação entre teoria e prática tendo presente esse entendimento dialético. Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. (SAVIANI, 2008, p. 126).

Neste sentido, percebemos que a concepção da relação teoria e prática no Estágio Supervisionado se constitui dentro de um movimento dialético, no equilíbrio entre os saberes da experiência e os saberes científicos.

Considerando ainda a relação teoria e prática no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado a professora-aluna Priscila enfatiza:

O estágio demonstra realmente um casamento entre teoria e prática. [...] teoria e prática dialogam. Antes eu agia com a opinião do senso comum e agora não, estou alicerçada em teorias, estudos comprovados por teóricos que reforçam o que eu devo fazer na escola. (Professora-aluna Priscila)

A fala de Priscila confirma os pressupostos teóricos apresentados por Pimenta e Lima (2012) em que a dissociação entre teoria e prática resulta em um empobrecimento das práticas na escola. Para superar essa lacuna ainda existente, vale destacar a contribuição de Vázquez (2011) ao apontar a prática como um trabalho incessante que deve estar ao lado da teoria, estabelecendo suas relações para atender os requisitos que se faz na práxis pedagógica, como uma necessidade teórica e prática.

No caso específico do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA, reiteramos que as professoras-alunas estão em permanente contato com as teorias da educação, tendo no Estágio Supervisionado uma oportunidade em que os conhecimentos teóricos são articulados as experiências da prática educativa, ao mesmo tempo em que as professoras- alunas vão construindo e reconstruindo os saberes da docência.

A afirmativa de Lima (2001, p. 16) contribui para entendermos as

discussões empreendidas, quando nos diz que “o Estágio não é a hora da prática”. É a hora de começar a pensar na condição de professor na perspectiva de eterno aprendiz”. Nessa perspectiva, o professor é um mediador do conhecimento e pode através da formação contínua, realimentar o seu trabalho pedagógico por meio de uma reflexão crítica, transformando assim a sua aprendizagem e a de seus alunos.

Sendo assim, podemos constatar que as narrativas das quatro professoras- alunas, reconhecem que outrora tinham uma visão mais pragmática da ação docente. Ressaltamos que o Estágio foi fundamental para que elas, na condição de alunas, revissem a natureza do trabalho no magistério, sobretudo, alimentada por uma teoria e prática que “[...] em cujo passo e compasso poderíamos descobrir a aventura de sermos sempre estagiários, eternos aprendizes, porque contínuo é o homem, e não o curso” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 141).

O debate que hora discorremos, caracteriza-se como importante, uma vez que percebemos o reconhecimento das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado no campo da formação docente. Os depoimentos das professoras- alunas foram enfáticos neste sentido, tendo em vista, que apontam a compreensão da relação teoria e prática. Reconhecimento este, estabelecido a partir das elaborações teóricas apropriadas no decorrer do curso, e principalmente nas disciplinas de Estágio Supervisionado.

Para Konder (1988, p.11) “no trabalho se encontra, por assim dizer, o ‘caroço’ da práxis; mas a práxis vai além do trabalho”. Em sintonia com este autor, vemos que o trabalho que os educadores desempenham é repleto de uma heterogeneidade de desafios complexos. Estes desafios precisam encontrar respostas intencionais, que por sua vez, resultem em intervenções na prática social dos alunos. Sendo assim, o Estágio Supervisionado se configura como centro de produção do saber pedagógico, essencial a formação contínua de educadores.

Compreendemos o Estágio como campo de saber, portanto, um campo de práxis que intensifica a dimensão teórico-prática da formação. Dessa forma este elemento curricular não pode ser concebido apenas como o momento da teoria que prepara o aluno para o encontro com a prática. O Estágio é teoria e prática, o Estágio é o encontro e o confronto do conhecimento que deve redimensionar a formação a uma práxis docente.

5.2.1.4 Estágio Supervisionado: relação professor formador e aluno estagiário

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

(PAULO FREIRE, 2014)

Neste item, buscamos refletir sobre a interação professor formador e professor- aluno, considerando a disciplina de Estágio Supervisionado no âmbito do Curso de Pedagogia do PARFOR/URCA. Libâneo (1995, p.249) revela ser um aspecto fundamental da organização da “situação didática.” Acreditamos que no seio da formação de professores esta relação torna-se relevante na ressignificação dos saberes e produção de novos conhecimentos.

Tendo em vista esta discussão, apresentamos os olhares narrativos das professoras-alunas referente aos momentos de realização do Estágio e à relação com o professor formador, procurando assim, evidenciar como se estabeleceu essa relação. Eis os relatos:

O Estágio no Ensino Fundamental I foi muito corrido e intercalado com outras disciplinas, gostaria que o professor tivesse me orientado mais, me dado mais atenção nessa dinâmica de relação professor-aluno. Por isso que eu gostei mais do Estágio em Educação Infantil e o de gestão, pois levou mais tempo, dessa forma, os professores nos deram mais assistência e podíamos dialogar acerca dos anseios e do planejamento das atividades, pois foram mais concentrados, senti os professores mais perto de mim. (Professora-aluna Priscila). (grifo nosso)

A relação professor-aluno é importante porque faz parte de um trabalho, que por mais que tenha experiência no magistério, temos que assumir a postura de aluno. Nos três estágios senti a presença dos professores formadores, houve diálogos e nos incentivaram bastante. Porém, destaco o estágio em gestão da educação que foi o mais assistido pela professora na escola, foram muitas visitas que nos aproximou dela e ela da gente. Foi um grande aprendizado que resultou num projeto de intervenção sobre o lixo na escola e me senti segura com a forma que a mesma conduziu a minha orientação. (Professora-aluna Patrícia). (grifo nosso)

Notamos a partir dos diálogos acima, a importância de se preservar nos cursos de formação contínua de professores a relação entre professor formador e professor-aluno. Por mais experiência que se tenha no magistério, essa interação vai colaborando para a construção de novos olhares acerca do conhecimento e de sua ação em sala de aula.

Corroboramos com Pimenta e Lima, (2012, p. 127), ao afirmarem que o “papel do professor orientador do Estágio será refletir à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que resinifique suas práticas”.

A professora-aluna Priscila discorre acerca da condução do Estágio no Ensino Fundamental I, que segundo ela, foi muito corrido e destacou que sentiu a necessidade de ter sido melhor acompanhada pelo professor formador. Já os Estágios em Educação Infantil e Gestão Educacional, a relação educador-educando foi mais produtiva, uma vez que os professores, ao passo que estavam planejando as atividades dos Estágios, procuravam também trabalhar este aspecto do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Masetto (1996), o sucesso ou a falta dele, reflete diretamente na aprendizagem, e está fundamentado essencialmente na relação afetiva existente entre professores, alunos e colegas de formação.

Considerando a fala da professora-aluna Patrícia, notamos que a mesma reconhece a importância da presença do professor formador de Estágio, uma vez que ele tem mais experiência para conduzir os trabalhos. Enfatizou que nos três Estágios os professores formadores se fizeram presentes na escola campo, e que foi bastante incentivada por eles, mais reforçou que o Estágio em Gestão Educacional foi o mais assistido pelo professor e que neste estágio o diálogo foi uma constante na elaboração de um projeto que foi executado na escola.

Desta forma, acreditamos que a relação que se estabelece entre o professor formador e professor-aluno é fundamental para que possam reconhecer a riqueza da diversidade dessa disciplina e suas contribuições na formação contínua, tendo como base a “ação-reflexão-ação”. (FREIRE, 2014). É neste sentido, que Pimenta e Lima, (2012) apontam que as discussões coletivas mediadas pelos professores formadores podem gerar nos alunos a consciência profissional.

As falas das professoras-alunas vem confirmar a necessidade de uma relação efetiva entre formador e formandos no contexto do Estágio Supervisionado, o que para o nosso entendimento permite a construção de um diálogo coletivo e uma reflexão concreta dos saberes e fazeres da docência.

Sobre a relação professor-aluno, a professora-aluna Pedrina nos disse que,

Considero a relação dos três professores de Estágio positiva. Em sala de aula, todos eles tiveram uma boa convivência conosco. Tivemos várias visitas da professora de Estágio em Gestão Educacional, foi um trabalho extenso e de muita integração por parte da professora. (Professora-aluna Pedrina)

Sobre a necessidade da relação professor-aluno, Cunha (2004, p. 151) tece importante colaboração no livro repensando a didática,

Parece consequência natural que o professor que tem uma boa relação com os alunos preocupe-se com os métodos de aprendizagem e procure formas dialógicas de interação. É importante dizer que os alunos não apontam como melhores professores os “bonzinhos”. Ao contrário. O aluno valoriza o professor que é exigente, que cobra participação e tarefas. Ele percebe que isso é também uma forma de interesse, se articulada com a prática cotidiana da sala de aula.

Percebemos no enredo da Professora-aluna Pâmela, que os professores formadores conduziram as disciplinas de Estágio Supervisionado, tendo como prioridade o planejamento das atividades de regência, fator este, que consideramos essencial na relação educador-educando, pois, no planejamento de ensino surgem questões do cotidiano escolar que podem ser trabalhadas na relação educador-educando. Vejamos:

Os meus professores de estágio se preocuparam muito com o planejamento de nossas práticas pedagógicas, pois, nos estágios não erámos professores e sim alunos. Considero uma boa relação para o meu aprendizado. Apenas o Estágio no Ensino Fundamental I que foi um tanto corrido, mas quanto ao professor, percebi que ele era muito atencioso conosco. (Professora-aluna Pâmela)

Considerando as afirmações de Pâmela, notamos nos Estágios que a relação professor-aluno, traz uma questão crucial que é a organização do planejamento do ensino como algo positivo. No relato de Pâmela, percebemos ainda que esta é condição para a construção da aprendizagem.

Os relatos apresentados em sua maioria mostram que houve uma relação dialógica entre os professores formadores e as professoras-alunas em formação. Essa postura dialógica é importante no processo formativo, pois possibilita um repensar das ações cotidianas a partir das aprendizagens decorrentes da orientação e ações conjuntas, desenvolvidas nos momentos das disciplinas de Estágio Supervisionado.

5.3 Estágio e produção de saberes docentes na formação contínua de professores

A investigação sobre os saberes docentes no Estágio Supervisionado assume papel central nesta pesquisa. Esta reflexão busca empreender uma análise na visão de Pimenta (2009), Charlot (2013), Tardif (2010), Gauthier et al (2006), Campos (2011), Almeida e Pimenta (2014), entre outros. Por tratar-se de uma pesquisa investigativa, recorreremos a quatro interlocutoras e solicitamos que nos respondesse os seguintes questionamentos: O que são saberes docentes? O Estágio Supervisionado possibilita a construção de saberes docentes? Quais saberes são essenciais à formação do professor?

Falar de Estágio Supervisionado e produção de saberes docentes nos remete à formação de professores que concebe no dia-a-dia de seu trabalho a necessidade de investir numa prática pedagógica, para que os saberes, entre eles o saber fazer, não fiquem à mercê de um conjunto de práticas que contribui apenas para reduzir o compromisso social e ético dessa categoria tão revisitada nos últimos anos.

Tendo como parâmetro os dados revelados pelas interlocutoras, levando em conta as questões anunciadas acima, ressaltamos que estas veem no Estágio uma oportunidade ímpar de formação e produção de saberes, tendo em vista que trazem consigo uma concepção de educação e de cultura, oriunda de várias experiências sobre a trajetória de vida e a formação.

Propor uma reflexão sobre o Estágio em sintonia com os saberes docentes é, sobretudo, falar de uma prática social que se encontra no interior de uma profissão chamada magistério, e compreender que todo profissional possui uma identidade e a partir desta inicia-se a história de um sujeito em permanente construção. Com o objetivo de tecer um diálogo sobre Estágio e saberes docentes, tendo como referência os teóricos empreendidos no corpo deste trabalho, apresentamos as narrativas das professoras-alunas do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA, que expressam que o Estágio é um espaço de formação contínua de educadores e tem como propósito investir na construção e reconstrução de saberes docentes. Vejamos:

5.3.1 Estágio Supervisionado e saberes docentes: narrativas de professoras-

alunas

*Não há saber mais, ou saber menos;
há saberes diferentes.
(PAULO FREIRE)*

Durante muito tempo, na história da educação, julgou-se que as habilidades necessárias à docência no que concerne os saberes docentes, podiam ser resumidas ao talento natural dos professores, à intuição e a boa vontade. Pimenta (2009) entende esse movimento como ato de mobilização que parte do diálogo com as experiências, mas não se resume a ela, tendo em vista um longo processo de aprendizado, aliando assim, a formação humana à profissional.

Tomando como base essa afirmativa, pressupomos que as aprendizagens surgidas das atividades da disciplina de Estágio Supervisionado resultam em um espaço de construção de saberes, que pode contribuir com o aprendizado dos professores no espaço escolar.

FIGURA 6 – Categoria de análise III e respectivas subcategorias



Fonte: Lima (2015)

Para analisarmos as narrativas das professoras-alunas Pâmela e Pedrina, fizemos a seguinte indagação: a partir do Estágio Supervisionado, qual a sua concepção de saberes docentes? Assim se pronunciaram:

Antes eu tinha uma visão de saberes de forma geral. Para mim tudo era saberes, mas hoje vejo que nessa concepção geral, temos uma especificidade para cada saber, ou seja, eu parto de uma experiência, trabalhei com ela vários anos nos meus planejamentos, mas, houve a

necessidade de estudar e acrescentar algo ao que eu já sabia. (Professora-aluna Pâmela)

Nas disciplinas como didática e os Estágios vimos que há toda uma relação com os saberes docentes. Aprendi que quando chego num curso de graduação como é o curso de Pedagogia já trago alguns saberes de minhas experiências ao longo da vida e da sala de aula, mas não é suficiente para lhe dar com a diversidade de desafios que surgem no planejamento do ensino e no magistério como um todo. (Professora-aluna Pedrina)

Nos trechos narrativos das professoras-alunas Pâmela e Pedrina, evidenciamos que as mesmas concebem o Estágio como meio para ampliar suas concepções de saberes, destacando-os como múltiplos, com realce ainda na especificidade de cada saber. Elas apontam o saber da experiência como o ponto de partida para aquisição de outros saberes. Desta forma, percebemos o Estágio como instrumento de apropriação e produção de saberes docentes.

Na obra intitulada saberes docentes e formação profissional, o educador Tardif (2010) chama atenção para os saberes experienciais e sua relação com a história de vida e o trabalho docente. Vejamos:

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo, relacioná-lo com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2010, p.11)

A citação de Tardif (2010) é reveladora de mudanças na construção da identidade do professor. Este autor confere grande significado ao saber da experiência, ou seja, as raízes pelas quais advém todo educador. Nesse sentido, enfatizamos a importância de se pesquisar o Estágio para alunos que já exerce o magistério, tendo como prioridade o conhecimento dos saberes docentes.

Foi evidenciado ainda, na narrativa de Pedrina que o saber da experiência é significativo, mas não dá conta dos desafios postos ao planejamento do ensino e ao exercício do magistério, uma vez que, quando se trata do contexto escolar, há toda uma dinâmica que requer a assimilação dos saberes científicos e pedagógicos.

As leituras acerca dos saberes docentes, exprimem que, para que essa assimilação aconteça é preciso que os professores em formação se dediquem à reflexão de suas histórias e práticas pedagógicas, revendo esse movimento a partir

dos condicionantes sociais que estão presentes na sociedade, na escola e no trabalho docente. Não podemos deixar de enfatizar que, os saberes docentes, trazem segurança para o exercício do magistério.

As narrativas apresentadas pelas professoras-alunas Patrícia e Priscila demonstram as limitações dos saberes da experiência e apontam a necessidade de buscar o contato com outros saberes,

Vejo os saberes no centro do processo de formação docente. Tivemos sorte, pois, principalmente nas cadeiras de Estágio essa reflexão esteve muito presente, só a experiência não tem como dá conta de toda uma bagagem de conhecimento, de práticas pedagógicas e metodologias que o professor precisa absorver. Posso dizer que sou uma educadora determinada no meu fazer docente; eu dizia que não tinha quem fizesse eu mudar a forma como eu vinha trabalhando no magistério, mas, hoje reconheço que diante dos Estágios foi preciso renovar os meus saberes. (Professora-aluna Patrícia) (Grifo nosso).

A fala de Patrícia é reconhecadora de que o educador precisa conhecer continuamente os saberes docentes que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem, pois “o melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente” (FREIRE, 2014, p. 67).

Os escritos de Freire (2014) salientam que o educador precisa estar constantemente reconstruindo a sua profissionalidade, abrindo-se para as mudanças e investindo no potencial formativo. Nesse contexto, o Estágio Supervisionado é crucial para a reflexão da complexidade e especificidade da prática docente. Dando continuidade, as análises acerca das concepções de saberes docentes das professoras-alunas, expomos o relato de Priscila,

Os saberes docentes fazem parte da sistematização do conhecimento. O educador traz em sua bagagem os saberes da experiência e reflete este com o saber pedagógico, ancorado numa teoria e prática que é o conhecimento científico. Nós educadores precisamos ter consciência que o saber não chega pronto e acabado, pois o conhecimento evolui e a gente precisa de uma formação contínua para construir novos saberes. (Professora-aluna Priscila) (Grifo nosso).

Destacamos na narrativa de Priscila, uma compreensão dos saberes docentes mais fundamentada, ressaltando assim que o educador leva para a ação docente uma bagagem experiencial e confronta com os saberes científicos, pois “[...] os conhecimentos estão em circulação e, a cada nova necessidade, problema, interesse, precisam ser puxados da gaveta do cotidiano, da gaveta teórica, da

gaveta do laboratório, da gaveta da tecnologia, de uma, de muitas ou de todas ao mesmo tempo” (LEITE, 2000, p. 57).

Desta forma, reiteramos a importância do Estágio Supervisionado como espaço de diálogo com os saberes docentes, captando assim, nas narrativas das interlocutoras, a riqueza de um saber que pode gerar múltiplos saberes.

5.3.1.1 Saberes docentes mobilizados no Estágio supervisionado: exigências do saber ensinar

No Estágio Supervisionado, os saberes docentes, dizem respeito aos conhecimentos, atitudes e habilidades, formando assim um conjunto de saberes que contribuem na formação do educador.

Os autores supracitados indicam em suas pesquisas que os saberes docentes, relacionados à formação contínua de professores, devem ter como prioridade dois blocos de estudos, a saber: 1) saberes da experiência: desenvolvido mediante o exercício do fazer docente; 2) Saberes científicos: requer formação profissional, teoria-prática, currículo, professores, alunos, tradição pedagógica, coletividade e sala de aula.

Assim, “todos esses elementos demarcam a centralidade que o Estágio Supervisionado e a prática de ensino assumem enquanto componentes curriculares nos cursos de formação dos profissionais da educação” (SILVA E MIRANDA, 2008, p.6). Tomando esses elementos como referência no estudo sobre **os saberes docentes mobilizados no Estágio Supervisionado**, conversamos com as professoras-alunas do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA, estas nos apresentaram uma síntese acerca da análise proposta,

São vários os saberes docentes estudados nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Lembro bem que estudamos textos de Pimenta e Lima e Pimenta no Estágio em Gestão da Educação. Quanto os saberes mobilizados no Estágio, vimos os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e o saberes do conhecimento. Estes três, articulados entre si, passam a ser o grande fio condutor do desenvolvimento profissional, ampliando os saberes adquiridos anteriormente. (Professora-aluna Pâmela)

Para Pimenta (2009) os saberes docentes, apontados na narrativa da professora-aluna Pâmela, têm como objetivo ampliar a identidade profissional por meio do tripé, saberes da experiência, do conhecimento e o saber pedagógico.

Nesse contexto, os professores em exercício, mergulham num processo formativo, tendo o Estágio Supervisionado como elemento de ressignificação de suas práticas pedagógicas.

Pimenta¹⁷ (2009, p. 1), ao pesquisar os saberes docentes a partir do “Estágio Supervisionado para quem exerce o magistério”, nos fornece importante entendimento,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Corroborando com Pimenta (2009) os depoimentos das egressas do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA nos faz perceber que, ao estudarmos os saberes docentes e sua multidimensionalidade nas disciplinas de Estágio Supervisionado, entendemos que a identidade profissional, constitui-se de experiências, conhecimentos e valores. Conforme nos expressa Tardif (2010), na formação de professores estes saberes precisam ser assistidos pelo conhecimento científico, e confrontado por uma prática social, pois não existem soluções prontas para os problemas do cotidiano escolar.

Corroborando com Pimenta (2009) os depoimentos das egressas do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA nos faz perceber que, ao estudarmos os saberes docentes e sua multidimensionalidade nas disciplinas de Estágio Supervisionado, entendemos que a identidade profissional, constitui-se de experiências, conhecimentos e valores. Conforme nos expressa Tardif (2010), na formação de professores estes saberes precisam ser assistidos pelo conhecimento científico, e confrontado por uma prática social, pois não existem soluções prontas para os problemas do cotidiano escolar.

¹⁷ Para maior entendimento da categoria de estudo, saberes docentes, recomendamos as leituras de PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999 e TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

É importante ressaltar a fala da professora-aluna Pedrina sobre **os saberes docentes mobilizados no Estágio Supervisionado,**

Considero a bagagem que trago como professora da Educação Básica de grande importância, pois o saber da experiência influencia para uma nova compreensão de teoria e prática. Eu já trabalhava com os saberes docentes, mas, não tinha um conhecimento específico para lidar com a diversidade de saberes em favor da aprendizagem de meus alunos. Na minha opinião, os três são importantes: a experiência, o conhecimento e o pedagógico, mas destaco aqui que o Estágio Supervisionado contribuiu para aprimorar os saberes do conhecimento que por sua vez realimentou as minhas ações docentes no que diz respeito ao saber pedagógico. (Professora-aluna Pedrina) (grifo nosso)

Destacamos nos enredos de Pedrina que os saberes profissionais são considerados cruciais à docência. São aqueles que põem em contato a teoria e prática, ou seja, o conteúdo, o domínio da complexidade das competências profissionais, bem como, a segurança para se trabalhar as ações pedagógicas dos conteúdos escolares. Portanto, reafirmamos que “o conhecimento docente é um saber complexo, sincrético, heterogêneo, temporal e plural. Pela capacidade e sensibilidade do professor, que se funda na experiência, esses saberes se gestam na prática reflexiva do docente” (CAMPOS, 2011, p. 23).

Recorremos a Tardif (2010) ao analisar o trabalho docente a partir dos saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes experienciais. Este autor nos adverte que estes não podem ser estudados fora do contexto social do trabalho do professor. Sendo assim, compreendemos que “o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho”. (p.17).

Em sintonia com as discussões de Tardif (2010), apresentamos a abordagem narrativa da professora-aluna Patrícia,

Os saberes experienciais continuam sendo relevantes, eles fazem parte de nossa identidade, da mudança de hábitos do professor, e quando chegamos num curso de formação docente, os demais saberes, vão surgindo de acordo com as teorias estudadas. Considero que no Estágio Supervisionado (Ensino Fundamental I) os saberes pedagógicos foram fundamentais para a busca de novas posturas. Precisei trabalhar com projetos de leitura e destaco aqui as contribuições de Magda Soares e Ana Teberoski para que eu pudesse não só ampliar as minhas leituras, mas, potencializar os meus

conhecimentos. Vi que esses saberes são articulados entre si, mas, com a fundamentação teórica (o saber do conhecimento), pude dar um feed back na minha sala de reforço e as concepções teórico-metodológicas me ajudaram a refletir com mais segurança no processo de leitura e escrita dos meus alunos. A partir desse projeto de leitura na disciplina de Estágio, estou escrevendo a minha monografia. (Professora-aluna Patrícia) (grifo nosso).

Como vimos à narrativa apresentada por Patrícia, reconhece a importância dos saberes entrelaçados à prática docente e a produção do conhecimento. Todavia, esta aluna destacou os saberes da experiência como o responsável pelo itinerário da bagagem que o sujeito traz na sua história, e num curso de formação tem a oportunidade de reconstruí-la, num diálogo com professores, amparados pelos saberes curriculares.

A reflexão trazida por Patrícia enfatizou ainda a relevância de se trabalhar os Estágios mediante projetos, estes identificam as lacunas existentes no processo de ensino, resultando assim, numa atividade fundamentada numa prática docente que leva em conta a dimensão individual e social da formação. De acordo com esta narrativa, compreendemos que “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica [...]” (FREIRE, 2014, p.45-46).

Os dizeres de Freire (2014) traz à cena a importância de se trabalhar a prática social do educador, fundamentá-la a partir da “rigoriedade científica” e direcioná-la para a realidade a qual o educador está ressignificando os seus saberes docentes, ou seja, a sua prática educativa.

Neste sentido Charlot (2013) nos diz que o conceito de saber está associado a uma rede de significados, relacionado à objetividade e a subjetividade do ser social. É um processo carregado de sentimentos, símbolos, atitudes, ensino e aprendizagem. Portanto, o saber, do ponto de vista da emancipação contribui para o desenvolvimento profissional, uma vez que, “a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber”. (p. 86)

As professoras-alunas Pâmela, Pedrina e Patrícia, ao apresentarem os saberes docentes no Estágio Supervisionado, reforçam que não há o predomínio de um único saber, mas, sempre uma relação que se dá e se faz a partir de um conjunto de saberes. Vejamos o que diz a professora-aluna Priscila sobre **os saberes docentes mobilizados no Estágio Supervisionado,**

A gente tem que buscar casar os saberes da experiência com os saberes pedagógicos, por isso que é tão importante para o professor na condição de aluno, o contato com as teorias da educação, com as didáticas específicas e os estágios em outro espaço escolar. É o momento de fazermos análises de como anda a nossa prática pedagógica e se colocar no lugar de aluno e de se organizar, planejar e nos perguntar: será que estamos levando em conta os saberes, a prática social de nossos alunos? Trago esse aprendizado dos estágios, ao nos mostrar a relação que deve possuir os saberes da docência com os saberes da discência. (Professora-aluna Priscila).

Consideramos a observação feita por Priscila de suma importância, pois coaduna com os dizeres de Freire (2014), ao afirmar que, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2014, p. 25).

Chamamos atenção para a valiosa posição em que assume o educador na postura de aluno, quando necessita investir pedagogicamente no seu desenvolvimento profissional, tendo como referência o Estágio e a mobilização de saberes no âmbito da educação superior. Constatamos que o exercício da relação dialógica entre educador e educando, oportuniza o redimensionamento dos saberes docentes.

Priscila enfatizou o aspecto didático do saber docente que é tão lembrado por professores quando estão em processo de formação. Nesse sentido a reflexão proposta por Gauthier et al (2006) traduz a atividade docente como o momento de se investir para se “estabelecer uma ordem tanto nos conteúdos e nas atividades de aprendizagem quanto nas regras de interação. Ao saber isso ele [o professor] transmite conteúdos culturais e inculca valores, ou seja, instrui e educa”. (p.187)

Não podemos deixar de expressar que as diferentes tipologias expostas pelos autores anunciados no corpo desse texto e as narrativas das professoras-alunas do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA, são fundamentais para a construção e ou reconstrução do senso crítico na formação contínua de professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre existem muitas vozes na história de nossa vida. As distintas vozes que somos nós e as vozes dos outros. Nossa história é sempre uma história polifônica.

Assim, pondo em relação significativa diversas histórias sobre nós mesmos, também aprendemos a compor nossa história. E a modificá-la.

(LARROSA, 2004)

Os estudos desenvolvidos nesta pesquisa denotam o esforço em contribuir com as discussões acerca da formação contínua de professores no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado. Evidenciamos que realizar esta investigação representou para nós um caminho desafiante e prazeroso, uma vez que convivemos com esta temática em contextos anteriores. Lançamos um novo olhar para o Estágio Supervisionado, relacionando-o com a trajetória formativa de professores da Educação Básica.

Tratou-se de uma pesquisa narrativa, desenvolvida com quatro professoras- alunas do VIII semestre do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA, uma instituição pública de ensino superior (IES). As investigadas pertencem à rede municipal da cidade de Crato- CE. Para coletar os dados, utilizamo-nos de entrevista semiestruturada.

Inicialmente, apresentamos nosso encontro com a temática, seguida da problemática e demonstramos a relevância de se pesquisar o Estágio Supervisionado como espaço de formação contínua de professores. Em uma perspectiva emancipadora de educação, buscamos nos dizeres de Lima (2001) que o Estágio não é teoria ou prática, mas teoria e prática. Como contribuição para as futuras pesquisas, enfatizamos que esta se constitui a primeira investigação no que se refere o Estágio e a relação com a formação em exercício no curso de Pedagogia do PARFOR/URCA. Certamente, contribuímos para desvelar o verdadeiro significado do Estágio no PARFOR, ou seja, de como essa atividade docente contribui para a formação desses profissionais.

Sabemos que a luta histórica de educadores pelo direito à formação docente, redimensionada por uma reflexão crítica, é destacada aqui como compromisso e necessidade de ensinar e aprender a profissão docente, tendo em vista que o ensino e aprendizagem são elementos independentes de um processo.

No entanto, um não se faz ou refaz sem o outro. Vislumbramos neste estudo a figura do educador como mediador social que traz consigo o elemento indispensável à formação, ou seja, o inacabamento do conhecimento, seja na figura de aluno, seja na postura de professor.

A questão: Qual o papel do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR/URCA? Esta problemática nos ajudou a construir os caminhos desta pesquisa-narrativa. A partir desse questionamento traçamos como **objetivo geral:** compreender o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR da Universidade Regional do Cariri - URCA, como possibilidade de ressignificação dos saberes docentes. Para tal intento, retomamos os **objetivos específicos** para melhor compreensão destas considerações:

- a) Investigar como ocorre o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR/URCA de alunos que já exercem o magistério;
- b) Analisar como a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA constitui-se como espaço de formação contínua na relação teoria-prática;
- c) Identificar se os alunos do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA ressignificam os saberes docentes à luz da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

Como opção metodológica, ressaltamos que a pesquisa narrativa representou para as professoras-alunas uma rica experiência e constataram que valeu apenas refazer o percurso de história de vida e redimensionar os aprendizados que tiveram com o Estágio Curricular Supervisionado. A coleta de dados se configurou numa etapa fundamental, pois oportunizou o diálogo com os sujeitos da pesquisa, permitindo-nos captar nas narrativas, os elementos do Estágio como espaço de formação contínua com vistas aos saberes docentes. Nesse sentido, conduzir este fio dialético possibilitou, sobretudo, um movimento que, segundo Freire (2014), é a porta de entrada para a “ação-reflexão-ação”.

No cerne dessa discussão, reafirmamos a necessidade da opção metodológica, tendo em vista que esta evidenciou elementos importantes nos caminhos percorridos com a pesquisa narrativa, que nos possibilitou investigar que saberes docentes as professoras-alunas produziram na disciplina de Estágio

Curricular Supervisionado.

Queremos com isto dizer que, quando trabalhamos com uma pesquisa dessa natureza, não podemos nos fechar para futuras contribuições, portanto, estas considerações permanecem em aberto, uma vez que as leituras acerca do Estágio giram em torno da constante ressignificação dos saberes docentes, apontando assim, para uma epistemologia do diálogo, da vivência com sujeitos que aprendem e ensinam na coletividade.

O capítulo teórico, intitulado ***“O Estágio Supervisionado e o curso de Pedagogia no Brasil: aspectos legais, formação e relação teoria-prática”***, foi essencial para compreendermos as categorias estudadas. Partimos desse objeto e a ele retornamos num movimento de “prática-teoria-prática”. A princípio, tivemos que nos debruçar sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil, buscando entender como é que o Estágio vem sendo concebido neste curso. Todavia, sabemos que ambos possuem diferentes origens, no entanto, não podemos compreender a gênese desta disciplina fora do contexto do curso supracitado.

As referências bibliográficas nos mostraram que o Estágio Supervisionado como campo de conhecimento, ainda apresenta um discurso equivocado no que se refere à relação teoria e prática. Sendo assim, os resultados desta pesquisa apontam que ainda há fortes resquícios da presença da racionalidade técnica no desenvolvimento profissional de educadores.

Para prosseguir nesta discussão, elaboramos algumas considerações no tocante o Estágio Curricular Supervisionado no âmbito de estudos de pesquisadores, que revelam que esta temática necessita superar a visão limitada na qual tem sido concebida historicamente. No contato com as leituras de Pimenta e Lima (2012) e Lima (2012) descortinou o real significado para que entendêssemos o Estágio não apenas como uma disciplina do currículo escolar, mas como uma possibilidade que versa sobre a reflexão da práxis docente.

Outro aspecto destacado no capítulo teórico teve como propósito nos aproximar do Estágio rumo à formação contínua de educadores, e pudemos ver que os professores em geral são tratados como se tivessem todas as ferramentas didático-pedagógicas para atuar no magistério, como se já nascessem prontos para dar conta de uma sala de aula e não carecessem de rever a formação. Partindo dessa investigação assumimos como postura epistemológica conceber o Estágio como um elemento articulador da prática docente, ou seja, que alia formação e

produção de saberes docentes.

Queremos aqui dividir com o leitor e com outros interessados na temática do Estágio, o aprendizado que tivemos com essa pesquisa, e afirmamos que o constante exercício do “aprender ensinando e ensinando para aprender” se constitui numa valiosa posição em que assume o educador na postura de aluno, quando necessita investir pedagogicamente no seu desenvolvimento profissional, tendo como referência o Estágio Supervisionado no bojo da educação superior.

Ao estudarmos a formação contínua de professores em sua multidimensionalidade neste campo de saber, constatamos que a estrutura curricular do curso de Pedagogia tem sido objeto de constante reflexão de educadores em prol a redefinição de uma formação que contemple cada vez mais o construto da teoria e prática.

Para que pudéssemos mergulhar nessa realidade e nela extrair a formação humana na formação do educador, recorreremos à categoria práxis de Vásquez (2007) vislumbrando a docência na arena dessa atividade curricular. Assim, reafirmamos o que este autor priorizou em seus escritos, ou seja, a unidade teórica deve ser construída na e com a presença da unidade prática, e vice versa. O ser humano em sua essência é “teórico e prático”, assim sendo, o Estágio requer conhecimento da realidade, planejamento e definição de finalidades.

O terceiro capítulo discorreu sobre **o papel social da universidade na formação de professores**, cuja discussão se pautou na sociedade contemporânea. Vimos que enquanto instituição formadora a universidade necessita de discussões em seu campo de atuação. Aqui o Estágio Supervisionado foi tratado em consonância com as propostas de políticas educacionais que passam a refletir diretamente na sociedade e nas novas configurações de trabalho no exercício do magistério.

Como podemos ver na sociedade globalizada os desafios impostos à educação tem modificado o cenário da universidade e o desenvolvimento profissional de professores, passou a assumir novos caminhos mediante a estrutura do Estágio Supervisionado. Os estudos nos chamam atenção que o neoliberalismo está cada vez mais presente na educação, dificultando assim, a função social que a universidade deve ter como princípio, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão, em favor do conhecimento da humanidade.

As contribuições de Sguissardi (2009), Carneiro (2010), Anastasiou (2010)

e Coelho (2006) foram fundamentais para que pudéssemos tecer essa discussão. Nesse contexto, os dados anunciados nos permitem dizer que não basta estar numa IES, é preciso de tempo para refletir acerca do ser professor. Numa perspectiva crítica de educação, podemos dizer que o Estágio se apresenta como essa possibilidade, por outro lado, há comprometimentos que impedem a qualidade da formação, uma vez que as professoras- alunas do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA não são dispensadas do exercício da profissão para se dedicarem aos estudos na academia.

Este capítulo traz um quadro das reformas educacionais iniciadas no contexto da educação a partir de 1990 aos dias atuais. Podemos constatar que muitas destas devem-se a pactos originários do cumprimento de uma agenda internacional, recaindo assim, a responsabilidade de uma formação sob os professores. Como exigência da legislação, estes passam a frequentar cursos de nível superior.

Os programas vigentes da política neoliberal, que partem da universidade a escola e da escola a universidade pregam pela necessidade de formação contínua, exigem que o professor seja pesquisador de sua prática, no entanto, constatamos que a realidade objetiva do cotidiano escolar e acadêmico, muitas vezes, contradiz esse discurso.

Tendo em vista essa discussão, sabemos que o Estágio para quem já é professor se apresenta como uma oportunidade de ressignificação dos saberes docentes.

Todavia, os professores não são dispensados de sala de aula, o que acarreta um acúmulo de atividades entre a profissão e a formação.

Reconhecemos a importância do PARFOR/URCA como oportunidade única para as professoras-alunas do curso de Pedagogia, principalmente aquelas que residem na zona rural, mas, não podemos mascarar a realidade, pois esta nos convida a ter um olhar mais crítico, de modo que a nossa investigação possa contribuir para futuras mudanças.

Tendo como referência o **quarto capítulo** sobre o ***Estágio e saberes docentes: narrativas de professoras-alunas***, recorreremos a Pimenta e Lima (2012), Lima (2001, 2012), Tardif (2010), Josso (2010), Souza (2006), Freire (2014), Pimenta (2009) Gauthier et al (2006), dentre outros. Entendemos que o Estágio Supervisionado é um componente curricular que age na formação docente

por meio do visitar e revisitar de novos saberes docentes.

Nesse sentido, Josso (2010) presta-nos uma grande contribuição acerca dos estudos decorrentes das histórias de vida de professores a partir da década de 1980. Para esta autora as histórias de vida devem ser interpretadas nos moldes da pesquisa. Em sintonia com Josso (2010), constatamos que as narrativas das professoras-alunas são mais que achados, são verdadeiras produções formativas em construção. Afirmamos que os dados revelados nessa dissertação foram satisfatórios e corresponderam com o nosso objeto investigativo, o Estágio Curricular Supervisionado.

Ao pesquisar o Estágio Supervisionado nas sendas da pesquisa narrativa, fomos ao encontro da história de vida e formação das professoras-alunas do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA. Esta investigação promoveu um encontro identitário não apenas para elas, que estavam sendo entrevistadas, mas também para a pesquisadora, encontro como pedagoga, docente, que partilham de saberes pessoais, saberes coletivos que fazem parte da profissão e que partilhados, funcionam como o fermento: só fazem crescer nos colegas, o desejo da profissão.

Assim, neste movimento dialético é que construímos nossa identidade pessoal e profissional. A formação, fruto de várias etapas do conhecimento é produzido no dia-a-dia, não se dá apenas na escola.

Ao recordar as suas infâncias as professoras-alunas nos disseram que apesar das dificuldades econômicas, brincavam muito e foram felizes, pois tinham os seus familiares presentes na caminhada, que estava apenas começando. Constatou-se que em sua maioria estas professoras-alunas viviam da agricultura e que para estudar precisavam se deslocar para a cidade, ainda que tivessem que retornar para o seu lugar de origem.

As vozes das interlocutoras sobre o caminho percorrido nos primeiros anos de escolaridade demonstram como este influenciou na profissão, dado que identificamos na maioria das narrativas das investigadas da pesquisa. Sobre a escolha da profissão professor, diagnosticamos também a convivência com familiares que eram professores, bem como a presença da religião católica ligada à educação escolar, pois uma de nossas interlocutoras estudou em colégio de freira.

Na busca do desvelamento das narrativas das quatro professoras-alunas do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA, queremos registrar o quão foi

prazeroso o encontro com as leituras de Freire (2014), Souza (2006), Cunha (2012) e Josso (2010). Estas leituras foram relevantes para a construção desse conhecimento, tendo como um dos achados da nossa investigação, que professores são espelhos. O modo como o professor dá aulas, também pode interferir na identidade do estagiário. Nesse caso, mesmo sendo professoras- alunas, elas podem ressignificar o seu trabalho, observando outros profissionais exercerem a docência.

A fala de uma das professoras-alunas é reveladora de reflexões, pois nos disse que como moradora da zona rural, a princípio não teve alternativa na escolha da profissão, além do magistério. Uma vez abraçando essa profissão, viu a possibilidade de dar continuidade aos estudos, pois o ofício de professor é um convite constante para refletir a formação. Esta narrativa confirma que o educador necessita estudar a ação docente permanentemente, vendo o magistério como sinônimo de estudo e trabalho.

Percebemos que as narrativas evidenciam uma larga experiência no magistério, no que concerne a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, variando entre dezenove a trinta e seis anos. Por outro lado, salientamos que o dado acima não é suficiente para repensar a prática docente. Desse modo, o Estágio foi apontado como um despertar para a formação contínua.

Destacamos ainda que a formação contínua, chegou tardiamente para estas profissionais, embora há muitos anos elas atuassem na profissão. Este é um reflexo também das políticas educacionais para a Educação Básica. A revisitação a essa leitura nos oferece subsídios para tecer a conversação sobre o Estágio Supervisionado e as práticas de ensino no curso de Pedagogia do PARFOR/URCA, tendo em vista que compreendidas como campo de formação de professores, o desenvolvimento profissional é visto enquanto centro de reflexão pedagógica.

As elaborações teóricas de Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2012), Lima (2012), dentre outros, foram fundamentais para enriquecer o diálogo com os elementos desta pesquisa, acerca do papel do “Estágio para quem já exerce o magistério”.

Por quê trazer a discussão sobre o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR/URCA? Porque essa inquietação foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que todas as professoras-alunas cursaram

três disciplinas de Estágio. Dessa forma, o Estágio no PARFOR/URCA é uma disciplina obrigatória, não importa a quantidade de anos no magistério.

Pimenta (2012) contribui com esta discussão e nos diz que, nesse caso a formação contínua de professores, promove aberturas nos processos formativos, resultando em práticas educativas, não prioriza apenas, o olhar para o desenvolvimento da profissionalização docente, mas, sobretudo, aproxima o educador para o redimensionamento de saberes docentes, que se origina no seio dessa profissão, chamada magistério.

A fala de Pimenta (2012) vai ao encontro com as narrativas das interlocutoras da pesquisa, ao expressarem que a orientação dos professores formadores de Estágio Supervisionado foi fundamental, pois lhe conferiu nova postura no ensino, oportunizando reverem a ação docente que outrora era desassistida de uma formação em exercício, ainda que tenha sido apontado em algumas falas que o Estágio Supervisionado referente o Ensino Fundamental I, foi um tanto corrido, pelo fato de ter sido conciliado com outras disciplinas.

Apesar dos cursos de formação de professores trazerem discussões do tipo: o Estágio Supervisionado também é para o professor? Encontramos nessa investigação uma sensibilização por parte das investigadas de que este elemento curricular é, sobretudo, para os educadores, pois está imbricado à fase que se encontram como alunas e diretamente ligado ao magistério. Este fato foi evidenciado principalmente por uma professora-aluna que nos disse que a princípio não via a necessidade de fazer os Estágios.

O Estágio Supervisionado como espaço de formação contínua foi compreendido aqui como oportunidade que move os professores a buscar novos conhecimentos, a se preparar para a diversidade que o ensino e a escola por sua vez apresentam na sociedade do conhecimento.

Em suma, para expressar as considerações deste estudo, elencamos alguns pontos fundamentais nas reflexões elaboradas pelas interlocutoras, acerca do objeto investigado. Vejamos:

- a) Evidenciamos portanto, que o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR/URCA exerce um papel fundamental na construção e reconstrução dos saberes docentes. Isso foi constatado nas narrativas das quatro professoras-alunas investigadas, quando afirmam a relevância do Estágio para a reflexão de sua práxis docente.

- b) O Estágio Supervisionado nos mostrou que teoria e prática dialogam constantemente, não tem como separar;
- c) Numa formação dessa proporção, ou seja, em “*continuum*”, lança-se um olhar para as práticas pedagógicas dos professores, possibilitando os educadores quebrarem velhas regras no magistério;
- d) O Estágio Supervisionado não se apresenta apenas como disciplina obrigatória do currículo, mas, sobretudo, objetiva conscientizar o educador para o constante exercício da reflexão sobre a prática educativa;
- e) O sujeito em formação valoriza os conhecimentos referentes à docência, que ao longo da trajetória brotam das experiências pessoais e profissionais;
- f) É uma possibilidade de mudança reflexiva no que diz respeito os saberes docentes, apontados aqui no seio do processo de formação de professores;
- g) O Estágio também se apresenta como o momento do professor versar sobre a sua autoavaliação acerca: do planejamento de ensino, da metodologia de ensino que utiliza para dar suas aulas, da relação educador-educando e de como avalia os seus alunos no processo de ensino-aprendizagem;
- h) “O Estágio para alunos que já exercem o magistério” é: diálogo, construção e produção constante dos saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos. O Estágio é teoria e prática e prática e teoria.

A pesquisa nos deixou como contribuição que o Estágio oportuniza o desenvolvimento profissional sobre a produção de saberes docentes, mediante formação em exercício. Sendo assim, os relatos citados no corpo desta investigação, reafirmam a centralidade que o Estágio Supervisionado assume como componente curricular, aliado aos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M.A.S.; MELO, M. M. O. **Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia**: polêmicas e controvérsias. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 11, 2005.b
- AGUIAR, M. A. S.; SCHEIBE, L. **Formação e valorização**: desafios para o PNE 2011/2020. Retratos da Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- ANDRÉ, Marli (Org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 12 ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal, Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes e bases para a educação nacional**. Lei nº. 9.394/1996.
- _____. **Diretrizes curriculares da pedagogia**. Resolução nº. 1/2006.
- _____. Parecer CNE/CP 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília/DF: MEC, 08/05/ 2001.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de professores**. 9 ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber às Práticas Educativas**. 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2013.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. 3 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 17. ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. *Revista da Faculdade de*

Educação. Vol. 23 n. 1- 2. São Paulo Jan./Dez. 1997.

_____. **O Bom professor e sua Prática.** 24ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 48ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 50 ed. ver. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAUTHIER, Clemont. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

GOMÉZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo,** In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **A Experiência de Vida e Formação.** 2 ed. ver. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin W. **Entrevista Narrativa.** In BAUER, Martin W. e George Gaskell. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KONDER, Leandro. **A Derrota da Dialética.** Rio de Janeiro, Campus, 1988.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre narrativa e identidade.** In Abrahão, Maria Helena M. B. (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LEITE, Denise. **Conhecimento Social na Sala de Aula Universitária e a Autoformação do Ensino Superior.** In MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 7ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. **A Hora da Prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

_____. **O Estágio Supervisionado como Elemento Mediador entre a Formação Inicial do Professor e a Educação Continuada**. Mestrado em Educação. (Dissertação). Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza, 1995.

_____. **A Formação Contínua do Professor nos Caminhos e Descaminhos do Desenvolvimento Profissional**. Doutorado em Educação (Tese). Universidade de São Paulo - USP. Faculdade de Educação. São Paulo, 2001.

_____. **Aprendiz da Prática Docente**: a didática no exercício do magistério. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MASSETO, M. **Didática**: A aula como centro. São Paulo: FTD. 1996.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Ministério da Educação – MEC. **Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Decreto 6.755/2009.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Narrativas de Vida de uma Jovem que “Caminha para Si” na Práxis Educativa Popular**. In OLINDA, Ercília Maria Braga de. CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva (Orgs.). **Artes do Existir**: trajetórias de vida e formação. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. Ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

_____. GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino**

Superior. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, Carla Sílvia. PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A Construção da Profissionalidade Docente em Atividades de Estágio Curricular:** experiências na Educação Básica. In ALMEIDA, Maria Isabel de. PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2014.

QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; COSTA, Maria C. M. Freitas. **História e Memória do Mestre Cordelista Silvio Granjeiro, do Cariri Cearense.** In CAVALCANTE, Maria Juraci M.; QUEIROZ, Zuleide F. de; ARAÚJO, José E. Costa; HOLANDA, Patrícia de Carvalho. ((Orgs.)). História da Educação Comparada: discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União,** Brasília.

SACRISTÁN, Gimeno J. **A Educação que Ainda é Possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SALES, Josete de Oliveira C. B. _____ Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. In Almeida Ana Maria B. de; SILVA, LIMA, Maria Socorro L. SILVA, Silvina Pimentel. (Orgs.). **Dialogando com a escola.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.
SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
SCHON, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In Nóvoa, Antonio.(Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. ver. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI.** São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene. (Orgs.). **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino:** desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

SILVA, Airton Marques da. (et.al). **Trabalhos científicos: organização, redação e apresentação.** Universidade Estadual do Ceará, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2010.

SILVEIRA, Rose-Ane Lucena. L. Duarte. **Políticas Públicas de Formação Docente:** identidade e trajetória dos professores-formadores do Programa MAGISTER na Universidade Regional do Cariri – URCA. (Dissertação). Universidade Estadual do

Ceará – UECE. Fortaleza, 2009.

SOARES, Maria do Socorro. **O Estágio Supervisionado na Formação de Professores: sobre a prática como *lócus* da produção dos saberes docentes.** Mestrado em Educação. (Dissertação). Universidade Federal do Piauí - UFPI. Teresina - PI, 2010.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 11 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidade.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed.- 21. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** 2ª ed.- Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.** 2 ed. ver. e mod. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Estudos atuais sobre Estágio Supervisionado e saberes docentes: trabalhos publicados na CAPES

Diferentemente da arte e da poesia, que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com ritmo próprio e particular.

(MINAYO, 2003)

Com o intuito de nos aproximarmos do objeto de investigação de nossa pesquisa, realizamos um mapeamento sobre produções científicas no site da CAPES, levando em conta os anos abaixo especificados e com base nos seguintes descritores: **“Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia”**; **“PARFOR”**; **“Formação Contínua de Professores no curso de Pedagogia”** e **“Saberes Docentes”**, principais categorias que norteiam as discussões de nossas análises.

Na busca pelo descritor **“Estágio Curricular Supervisionado¹⁷ como espaço de formação contínua no curso de Pedagogia”**, a quantidade de trabalhos publicados foi bastante considerável, mas, tivemos que analisar cuidadosamente, pois além de selecionarmos publicações que contemplam o objeto de interesse de nossa pesquisa, encontramos também documentos que fazem parte de estudos de outras licenciaturas, entre elas, Educação Física, Letras, Matemática, História e Geografia.

Nesse sentido, a busca pelo descritor acima pesquisado no portal de periódicos da Capes, contribuiu com as leituras e análises de 59 dissertações e 08 teses, sendo que destas, apenas 11 dissertações e 02 teses contribuíram para a elaboração de nossa investigação, por se tratar de estudos não apenas recentes, mas, de extrema relevância com a nossa temática de estudo.

Os demais documentos tecem um estudo sobre a formação inicial no magistério e ou para alunos de cursos de outras licenciaturas que necessitam do Estágio Supervisionado como condição importante para a formação docente.

¹⁷ Recomenda-se a leitura de LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e aprendizagem da profissão docente. Brasília: Liber livro, 2012.

As reflexões apresentadas no presente texto foram amadurecidas com a minha professora orientadora Dra. Maria Socorro Lucena Lima, durante as orientações e nos encontros dos grupos de estudos Docência no Ensino Superior e na Educação Básica¹⁸ e no GEPEFE¹⁹, ambos impulsionaram as leituras e discussões sobre a importância do trabalho docente à luz do Estágio Curricular Supervisionado, direcionando um novo olhar para as categorias de análise do nosso projeto de investigação, ampliando assim o nosso referencial.

Quadro 1 - O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia - foco de investigação

AUTORES	TEMA	ANO	LOCAL	OBJETIVOS
01. LIMA, Maria Socorro Lucena (DISSERTAÇÃO)	O estágio supervisionado como elemento mediador entre a formação inicial do professor e a educação continuada	1995	Universidade Federal do Ceará – UFC	Pesquisar o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará-UECE, buscando os caminhos que apontam para a articulação teoria-prática, tendo o trabalho como princípio educativo.
02. MACIEL, Emanoela Moreira (DISSERTAÇÃO)	O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar.	2012	Fundação Universidade Federal do Piauí – UFPI	Discutir o Estágio Supervisionado na formação inicial enquanto constituição do espaço de mobilização e construção do saber ensinar. Propiciar a produção de conhecimentos sobre a docência num contexto produtor de diferentes saberes, favorecendo a reflexão sobre a ação de ensinar e sobre o ser professor, além de oportunizar a mobilização de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, possibilitando, aos estagiários, ressignificar esses saberes de acordo com as demandas da prática pedagógica.
03. SOARES, Maria do Socorro. (DISSERTAÇÃO)	O estágio supervisionado na formação de professores: sobre a prática como locus da produção dos saberes docentes.	2010	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – PI	Enfatizar cada vez mais, questões diretamente relacionadas aos saberes docentes e ao estágio supervisionado, em face da complexidade de que se revestem, diante dos desafios contemporâneos postos à educação escolar, por uma

¹⁸ Este grupo de estudo tem como objetivo refletir sobre a formação inicial e contínua de professores no âmbito do Ensino Superior e na Educação Básica, trazendo a tona o Estágio Curricular Supervisionado como construto da práxis docente, e tem como coordenadora a Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima.

¹⁹ Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (GEPEFE) na Universidade Estadual do Ceará (UECE), coordenado pelas Professoras Dra. Maria Socorro Lucena Lima e Dra. Maria Marina Dias Cavalcante.

				sociedade marcada pela celeridade da informação e do conhecimento
04. SANTOS, Edlauva Oliveira. (DISSERTAÇÃO)	A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de pedagogia	2009	Universidade Federal do Amazonas	Propor uma discussão acerca da formação de professores com foco na relação teoria e prática como um dos eixos centrais, principalmente num contexto em que está em pauta a formação de profissionais comprometidos com a construção de uma escola de qualidade social. Nessa discussão tomou-se a problemática do estágio como componente curricular que historicamente tem contribuído para a formação docente inicial. Nessa perspectiva o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na construção de conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de Pedagogia.
05. KASSEBOEHMER, Ana Cláudia. (DISSERTAÇÃO)	Formação inicial de professores: uma análise dos cursos de licenciatura em química das universidades públicas do estado de São Paulo	2006	Universidade Federal de São Carlos	Observar o engajamento dos corpos docente e discente nesse processo de formação tendo-se em vista o paradigma de professor reflexivo de Donald A. Schön.
06. VASQUES, Andréia Lopes Pacheco. (DISSERTAÇÃO)	Estágio supervisionado na formação docente em serviço: do 'aproveitamento' da prática à tentativa de reinventar os professores.	2012	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro	A pesquisa focaliza o estágio supervisionado de prática de ensino em programas de formação em nível superior para professores em serviço, que surgem no âmbito do movimento de universitarização docente pós LDBEN (1996). Objetivou identificar as concepções de estágio supervisionado presentes nesses cursos voltados para a formação de professores experientes no magistério e que, possivelmente, tenham já estruturado um habitus.
07. MENDES, Bárbara Maria Macedo. (TESE)	A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção de saberes e competências didático-pedagógicas: o caso da UFPI.	2005	Universidade federal do Ceará/FACED	A centralidade das discussões em torno dos processos de formação docente revelam dentre outros aspectos, a complexidade das Práticas de Ensino e dos Estágios Curriculares Supervisionados de Ensino, realçando a necessidade do estabelecimento de projetos de estágios que viabilizem a produção de conhecimento sobre a realidade escolar, bem como possibilitem uma vivência significativa do ciclo docente.

08. SILVA, Rosa Maria Alves da. (TESE)	E o caminho se fez assim... análise de experiência de	2005	Universidade Metodista de Piracicaba/Educação	Considerando que os estágios de formação docente configuram distintos lugares sociais em encontro e confronto, que podem
	formação docente inicial e continuada.			ser definidos tanto a partir da pertença dos sujeitos aos níveis de ensino (fundamental e superior), das gerações profissionais (professores já formados e professores em formação), e de sua inserção na profissão docente e na hierarquia do sistema educacional (diretora, coordenadora, professores, alunos, entre outros), assumiu-se a diversidade como constitutiva das relações, o que implicou considerar as diferenças e desigualdades de recursos, de modos de ação, de explicação e de compreensão ao alcance dos vários sujeitos e grupos envolvidos na pesquisa.
09. NASCIMENTO, Ana Maria do. (DISSERTAÇÃO)	O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia: diálogo entre Universidade e escola à luz de Paulo Freire	2014	Universidade Estadual do Ceará – UECE	Compreender a luz do Estágio Curricular Supervisionado na Universidade Regional do Cariri – URCA, como se estabelece o diálogo entre Universidade e escola de Educação Básica dos anos iniciais de Ensino Fundamental, tendo por base as elaborações de Paulo Freire.
10. REIS, Ana D'arc Lopes dos. (DISSERTAÇÃO)	O Estágio Supervisionado como locus formativo: diálogo entre professor experiente e professor em formação	2013	Universidade Federal do Piauí – UFPI	O presente estudo investigativo tem o propósito de compreender como se dá o processo de participação/formação do professor efetivo da escola campo de estágio na formação inicial de futuros professores.
11. CARVALHO, Ana Jovina Vieira de. (DISSERTAÇÃO)	Estágio Supervisionado e Narrativas (Auto)Biográficas: experiências de formação docente.	2008	Universidade do Estado da Bahia	Compreender por meio da abordagem experiencial - pesquisa (auto)biográfica, qual o papel do estágio para a formação do pedagogo e que conceito é construído, ao longo do curso. Busca também contribuir para a superação do reducionismo teoria-prática a que esta disciplina foi relegada ao longo da história nos cursos de licenciaturas, na perspectiva de resignificação do papel do estágio, da importância e potencialidades da abordagem (auto) biográfica, apontando percursos formativos, para além das competências, na construção de outra epistemologia da formação docente.

12. SANTOS, Adriana Alves Pugas dos (DISSERTAÇÃO)	O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor.	2008	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita	Os objetivos que guiaram esta pesquisa foram realizar um estudo sobre os saberes que poderão ser elaborados a partir das experiências que o futuro professor adquire nas atividades de estágio; investigar e analisar como são previstos os estágios supervisionados no projeto
				pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia, bem como analisar como os saberes docentes são construídos durante o estágio, a partir das opiniões dos egressos do curso de pedagogia da Unesp de Presidente Prudente.

Fonte: LIMA (2015)

A primeira dissertação de autoria de Lima (1995) pesquisou o Estágio Supervisionado enquanto mediação na formação inicial de professores e a educação continuada. Esta pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Ceará – UFC, e propôs, como pesquisa de campo, entrevistas realizadas com professores da disciplina de prática de ensino do curso de pedagogia da UECE, incluindo também o interior, com o intuito de analisar as experiências de estágio, cuja preocupação era perceber a relação teoria-prática, elencando o trabalho como princípio educativo.

É importante ressaltar que os achados da pesquisa supracitada contribuem em grande valia para o objeto e referencial teórico de nossa investigação, pois o nosso objeto de estudo também priorizou por parte de nossa pesquisa, perceber como a relação teoria- prática foi construída ao longo do curso de Pedagogia, tendo como base a reconstrução dos saberes docentes.

Já a segunda dissertação, de autoria de Maciel (2012) também apresenta sintonia com o nosso trabalho, uma vez que dialogamos com os autores que fundamentaram o seu trabalho, dentre eles, Schön (1997), Nóvoa (1992); Pimenta e Ghedin (2002); Pimenta e Lima, 2004; Tardif, (2002); dentre outros.

As leituras dos teóricos citados acima propuseram uma abordagem sobre os saberes da docência e reflexões acerca do estágio supervisionado, nos informando que estas não devem ser limitadas apenas “a hora da prática”.

Os saberes da docência na visão de Pimenta (2009, p. 25) se configuram para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes

da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos). Compreendemos que a educação é uma prática social, nesse sentido, os saberes docentes não podem estar desvinculados de uma prática social mais ampla, em que perpassa a formação de professores.

A terceira dissertação de autoria de Soares (2010) corroborou com a nossa pesquisa no que concerne o estágio supervisionado para o futuro professor e para quem já é professor do magistério, passando a exercer a função social nas demandas do saber ensinar. Na visão desta autora a formação, figura como “lócus dos saberes docentes,” neste sentido, o estágio supervisionado assume um contexto de aprendizagens que fortalece cada vez mais a produção de saberes.

Informamos aqui que esta pesquisa foi fundamental para o nosso trabalho, em especial a construção teórico-metodológica que também deu suporte ao desenvolvimento de nossa metodologia, pois a referida autora abordou a pesquisa qualitativa com aporte na pesquisa narrativa e nos chamou atenção para a discussão da constante necessidade de revisão dos processos formativos de professores, no sentido de melhor explorar as potencialidades formativas do estágio supervisionado.

Soares (2010) defende em sua pesquisa a função social em que o professor formador deve assumir perante a disciplina de estágio supervisionado, pois não basta apenas cumprir uma carga horária, é preciso, sobretudo, ampliar e assegurar a visão que o saber e o fazer docente possuem através da reflexão crítica.

Vale destacar que o objeto de investigação do quarto documento fornecido pela Capes de autoria de Santos (2009), tem como finalidade a análise do saber e o fazer de estudantes concluintes do curso de Pedagogia, de uma instituição de ensino superior privado. Já a nossa pesquisa visa compreender o estágio supervisionado como espaço de formação contínua, em uma IES pública estadual.

Para melhor compreensão do levantamento feito no quinto documento, de autoria de Kasseboehmer (2006) encontramos a presença de várias leituras que foram necessárias para ampliar a compreensão do referencial teórico que também contribuíram para a tessitura de nosso trabalho. Todavia, encontramos aqui uma dissociação entre esta e a nossa pesquisa, pois o referido autor fundamentou o seu trabalho de acordo com o pensamento de Schön sobre o

paradigma do professor reflexivo. Já a nossa pesquisa buscou enfatizar no âmbito do estágio as leituras fundamentam a formação de professores, tendo o trabalho como princípio educativo.

Não podemos deixar de citar que este elemento forneceu uma reflexão acerca desse descritor, enquanto que os demais elementos que compõem o estudo que visa analisar a formação de professores na disciplina Prática de Química e Estágio Supervisionado das universidades públicas do Estado de São Paulo, distanciando-se do lócus de nosso interesse investigativo.

Verificamos na sexta dissertação de autoria de Vasques (2012), que este documento apresenta grande contribuição para o nosso objeto de estudo.

O autor discute o estágio supervisionado como prática de ensino em programas de formação de nível superior para professores em serviço. Porém, não se trata da implantação de políticas governamentais de âmbito nacional para a educação escolar, pois o estudo foi feito a partir da modalidade de propostas paulistas de formação de professores em exercício, tais como, Proposta de Emenda à Constituição – PEC; Formação Universitária; Pedagogia Cidadã, Projeto de Expansão, Consolidação e Saúde da Família - PROESF e o curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP.

Este estudo nos forneceu ainda uma reflexão no tocante o contexto histórico da formação de professores dos anos 1990 até o presente, em que o Estado restringe o seu papel social perante a sociedade brasileira, e implanta políticas educacionais e reformas, advindas de acordos internacionais. Vasques (2012) relatou que esses acordos acarretam obrigadoriedades na carreira profissional dos professores, uma vez que lhes são exigidos vários componentes para continuar no magistério, entre eles, a qualidade do serviço, o desenvolvimento de competências e a seguridade da qualificação profissional.

O sétimo documento, uma tese de autoria de Mendes (2005), apresenta relevância com o nosso trabalho, no sentido de aprimorar as discussões relativas à formação contínua e a prática de ensino, como um elemento expressivo para o trabalho docente, priorizando as experiências vivenciadas no estágio supervisionado, como espaço de ressignificação do ser professor.

Silva (2005) apresenta no oitavo documento analisado, como principais categorias de análises a formação docente; estágio supervisionado, concepções e práticas docentes. Como se vê este estudo possui reciprocidade

com as discussões acerca de nossas categorias de análises. A pesquisa ainda discute o saber e o fazer docentes em sala de aula, abordagem a qual também discorreremos nas análises de nosso trabalho.

Como referência relevante para o nosso objeto investigativo, trazemos na referência do nono documento que pesquisamos nos periódicos da Capes, a dissertação de Nascimento (2014), ao possuir relação direta com o nosso objeto, trouxe indicações importantes para as nossas leituras e interpretações acerca do Estágio, dentre os principais teóricos podemos destacar: Pimenta (2006), Pimenta e Lima (2004); Lima (2012); Ghedin e Franco (2011); Freire (1995, 1996, 2011) e Vázquez (2007) entre outros. A pesquisadora também utilizou na coleta de dados os escritos de Bardin, cuja autora também nos forneceu fontes importantes para os nossos estudos.

É importante frisar que a pesquisadora supracitada pesquisou o Estágio na formação inicial de alunos do curso de Pedagogia, único dado que se distancia do nosso, uma vez que pesquisamos o Estágio na perspectiva da formação contínua de professores do curso de Pedagogia de um programa especial de formação de professores, cuja IES é a mesma da autora anunciada acima.

Já a décima dissertação de autoria de Reis (2013), intitulada: O Estágio Supervisionado como *lócus* formativo: diálogo entre professor experiente e professor em formação, esta não só contribuiu com as leituras acerca do descritor Estágio como também nos deu suporte nas leituras sobre formação docente e na metodologia de nosso trabalho, pois constatou-se que a autora também desenvolveu a pesquisa narrativa. No entanto, seu objeto de estudo se delineou sobre o processo de participação e formação do professor efetivo da escola campo de estágio que recebe alunos estagiários em suas salas de aulas.

Percebemos que o estágio foi analisado como elemento formador do estagiário e do professor da escola campo de estágio. Os principais teóricos que alicerçam o seu trabalho no campo da pesquisa narrativa e que possuem sintonia com as nossas leituras são: Gomes (2010), Connelly e Clandinin (1995), Jovchelovitch e Bauer (2008), Souza (2008), Chizzotti (2001) dentre outros.

O décimo primeiro documento de autoria de Santos (2008), intitulado: O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor, aborda o papel do estágio na elaboração dos saberes docentes na formação do professor. Os objetivos que guiaram esta pesquisa foram realizar

um estudo sobre os saberes que poderão ser elaborados a partir das experiências que o futuro professor adquire nas atividades de estágio; investigar e analisar como são previstos os estágios supervisionados no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia, bem como analisar como os saberes docentes são construídos durante o estágio, a partir das opiniões dos egressos do curso de Pedagogia da Unesp de Presidente Prudente.

Evidenciamos aqui as contribuições da referida pesquisa para os nossos estudos. Contudo, Santos (2008) trabalhou o estágio e sua relação com os saberes docentes na perspectiva da formação inicial docente, já a nossa pesquisa desvela estudos no âmbito do estágio e saberes docentes para a formação contínua de professores. Destarte, não podemos deixar de enfatizar que esta também nos revelou leituras e experiências importantes em torno do curso de Pedagogia o qual direcionamos também o nosso olhar.

Quadro 2 - Estudos publicados sobre o PARFOR

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO/DEFESA	OBJETIVOS
01.Governar os Excluídos para Gerenciar os Incluídos: o que as altas habilidades/superdotação têm com isso? (DISSERTAÇÃO)	CAMPOS, Juliana Durand de Oliveira	Universidade de Santa Cruz do Sul	2012	Propor um estudo acerca da problematização da governamentalização dos excluídos, com ênfase nos alunos que possuem altas habilidades/superdotação. Este trabalho remete uma crítica sobre a formação de professores no curso de Educação Especial da Universidade do Contestado, em Concórdia - SC. A pesquisa referendada analisa também o despreparo no que tange às formações iniciais e continuadas de professores.
02.A Expansão da Educação Superior e o Trabalho Docente – Um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA. (DISSERTAÇÃO)	NASCIMENTO, Denise de Sousa	Universidade Federal do Pará – UFPA	2012	Este estudo visa analisar as diretrizes e implementações das políticas de expansão do ensino superior, bem como as implicações na formação docente, uma vez que os professores-alunos em exercício fazem a faculdade no período de férias, apresentando sobrecarga de aulas, turmas e jornada de trabalho, correndo o risco de adquirirem problemas na saúde.

03.Políticas Públicas para a Formação de Professores em Nível Médio no Estado do Rio de Janeiro: O Caso do Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert (ISEPAM) (DISSERTAÇÃO)	AGUM, Fernanda Serafim	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	2012	Abordar estudos sobre formação inicial de professores, em nível Médio, no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), localizado no município de Campos dos Goytacazes (RJ), sob o ponto de vista dos atores da instituição escolar e à luz das legislações que regulam a formação docente em âmbito nacional e estadual.
---	------------------------	---	------	--

Fonte: LIMA (2015)

No mapeamento que realizamos sobre dissertações e teses, o portal da Capes nos informou que até o momento não existe nenhuma tese cadastrada acerca de estudos sobre o PARFOR, o que nos leva a compreender que por ter sido implantado no mês junho de 2009, ainda não foi possível à conclusão de uma pesquisa dessa natureza.

A primeira dissertação analisada na ótica da autoria de Campos (2012) promove uma crítica através de estudos realizados no PARFOR do município de Concórdia – SC, acerca da Educação Especial, bem como as dificuldades na sua implantação e faz uma releitura das diretrizes que norteiam o PARFOR enquanto política nacional de formação de professores da Educação Básica. A contribuição desta leitura foi importante para dar conta de um estudo minucioso sobre o decreto que dá sustentabilidade à implantação e execução do referido programa nas instituições de ensino superior.

O referido documento chama a atenção ainda das políticas públicas para a educação no que diz respeito à falta de investimentos na capacitação da formação inicial e contínua de profissionais dessa área.

O segundo documento de autoria de Nascimento (2012) realizou um estudo crítico reflexivo sobre as diretrizes e políticas que se destinam a ampliação e divulgação da educação superior para alunos que exercem o magistério, único dado que nos possibilitou ampliar as nossas discussões em torno do PARFOR.

Diagnosticou-se que o foco principal desse estudo, foi mostrar as alusões na formação desses alunos que fazem a faculdade nos meses de janeiro e julho, apresentando assim, total preenchimento na carga horária e no período de férias do trabalho, podendo comprometer a saúde. Já esse dado não condiz com o interesse por parte de nossa investigação.

O descritor PARFOR nos informou por meio da terceira dissertação

pesquisada de autoria de Agum (2012), que o presente estudo, volta-se a formação inicial de professores no âmbito do Ensino Médio, enquanto a nossa pesquisa está relacionada o estágio na perspectiva da formação contínua de professores em nível superior. Todavia, destacamos que algumas bibliografias servem de leitura para o nosso referencial. Já as demais análises se distanciam do nosso objeto de investigação.

Quadro 3 - Formação contínua de professores no curso de Pedagogia.

AUTORES	TEMA	ANO	LOCAL	OBJETIVOS
01. SILVA, Delma Evaneide. (DISSERTAÇÃO)	Formação de professores (as) e campo de atuação profissional: um estudo de egressos (as) do curso de pedagogia.	2002	Universidade Federal de Pernambuco, no campus Caruaru – FAFICA.	Revelar que o campo de atuação do (a) pedagogo (a) compreende diferentes espaços, porém é na escola que ele(a) mais atua e, mesmo estando presente em todas as modalidades de ensino da Educação Básica, está predominantemente no ensino fundamental. Esses profissionais, apesar das investidas, nem sempre favoráveis, das políticas de formação implementadas pelo poder governamental, continuam na escola. As tensões permanentes entre diferentes aspectos da realidade em que se situam,
				tais como valorização/desvalorização, satisfação/insatisfação, instigam-nos a um movimento de luta pessoal, para as superarem.
02.MAIOLI, Edilene Eunice Cavalcante. (TESE)	Quem Tem Medo da Universidade? Novas possibilidades e outras culturas acadêmicas na formação do professor em exercício.	2009	Universidade Federal da Bahia	Discutir sobre a formação do professor nos espaços acadêmicos onde acontece a formação de professores em exercício.
03.SOARES, Ivete Cevallos. (DISSERTAÇÃO)	A Formação do Professor em Exercício: Uma análise de licenciatura Plena Parcelada em Matemática na UNEMAT	2005	Universidade São Francisco/Educação	Analisar as concepções e práticas pedagógicas da modalidade “Parceladas” voltada para o professor em exercício; o enfoque dado por essa modalidade de licenciatura às diferentes dimensões da profissão docente.

04.PAIVA JUNIOR, Francisco das Chagas de (DISSERTAÇÃO)	“Docência no Proformação: Propósitos e Realidades”.	2007	Universidade Estadual do Ceará – UECE	De modo geral, a investigação pretende analisar a docência que vem sendo construída pelos professores egressos do Proformação, em Quixadá, concludentes da turma 2001, bem como sua relação com a perspectiva da proposta pedagógica do Programa.
05.MOTA, Maria É Braga. (DISSERTAÇÃO)	O curso de Pedagogia da URCA, sua matriz curricular e a influência na prática pedagógica dos alunos que exercem o magistério.	2012	Universidade Federal do Ceará – UFC	O estudo é parte do esforço teórico em contribuir com a compreensão do campo da formação de professor. O saber docente representa a experiência constituída um uma realidade concreta, somada aos conhecimentos elaborados que lhe foram transmitidos durante a sua formação. A análise permitiu confrontar teoria e prática, uma vez que a pesquisa é de abordagem qualitativa. Percebeu-se que a formação em Pedagogia dos alunos-professores é importante para se repensar a prática à luz de um currículo que tem como ponto de partida e de chegada a práxis docente.
06.LIMA, Maria Socorro Lucena. (TESE)	A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional	2001	Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação	Investigar a formação contínua, objetivando a identificação de suas possibilidades e limites, seu contexto e seu papel na qualificação e no desenvolvimento profissional do professor do ensino fundamental e médio da escola pública cearense. Para tanto, toma como objeto de análise dois cursos de pós-graduação realizados na Universidade Estadual do Ceará como modalidade de formação, que
				promovem o retorno do docente à Universidade.

07. FERREIRA, Eveline Andrade (DISSERTAÇÃO)	Políticas de Formação de Professores Pós-LDB: o Programa MAGISTER-CEARÁ na visão de seus gestores.	2004	Universidade Católica de Minas Gerais	Compreender de que forma o Programa MAGISTER tem se constituído em política pública relevante para a qualificação de professores do Estado do Ceará, a partir das análises das contradições presentes em seus processos de elaboração e implementação. A análise permite considerar o papel determinante que as mudanças na atual conjuntura política e econômica do país e sua influência na legislação, assumem para a formulação e implementação das políticas de formação de professores.
08. MARTINS, Elcimar Simão. TESE	Formação Contínua e práticas de Leitura: o olhar do professor dos anos finais do Ensino Fundamental	2014	Universidade Federal do Ceará – UFC	Compreender a relação entre formação contínua e as práticas de leitura a partir do olhar dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, de Aracoiaba-CE. Tem como abordagem a pesquisa qualitativa com aporte na pesquisa-formação, considerando o professor da Educação Básica como indispensável à investigação.
09. SILVEIRA, Rose-Ane Lucena Lima. (DISSERTAÇÃO)	Políticas Públicas de Formação Docente: identidade e trajetória dos professores-formadores do Programa MAGISTER na universidade Regional do Cariri – URCA.	2009	Universidade Estadual do Ceará – UECE	Compreender o trabalho desenvolvido pelo professor-formador de Ação Docente Supervisionada do referido Programa, a partir da política pública de formação docente, bem como os professores decorrentes dessa experiência, na história de vida desses profissionais.
10. SALAMI, Marcelo César. (DISSERTAÇÃO)	A Constituição da Profissionalidade Docente e a Inovação Pedagógica na Educação Básica.	2013	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Procurou compreender quais os indicadores mais presentes no contexto da Educação Básica, e identificar a partir da concepção dos sujeitos da pesquisa, elementos da formação inicial e permanente que são essenciais para favorecer uma educação de qualidade.

Fonte: LIMA (2015)

No levantamento dos trabalhos que contemplam o terceiro descritor – “formação contínua de professores no curso de pedagogia”, vale salientar que dos documentos cadastrados no portal da Capes, 63 dialogam com a temática formação de professores, mas, os que mais se aproximaram da formação contínua no âmbito do curso de Pedagogia, totalizam um número de três dissertações e 02 teses às quais analisamos cuidadosamente. Não podemos deixar de evidenciar que

os estudos ora apresentados são de fundamental importância para a construção e ou reconstrução do senso crítico na formação contínua de professores.

A primeira dissertação nos apresenta como ponto central, o campo de atuação do pedagogo e as relações que estes estabelecem com a formação e o exercício da profissão. Silva (2002) trabalhou com a vivência do seminário como estratégia metodológica e a realização de entrevistas com apoio de diário de campo.

Segundo Veiga (1991), o seminário é uma técnica de ensino que através da mediação do professor formador, contribui para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, mas é preciso lembrar que esse trabalho requer um processo de preparação e sensibilização dos pesquisadores. Ressaltamos que a literatura da autora anunciada, é de suma importância para o amadurecimento das discussões na ótica da formação contínua de professores, categoria teórica a qual possui relevância por parte de nossa pesquisa.

Silva (2002) contribuiu também com a nossa pesquisa no tocante a metodologia, pois esta trabalhou com entrevista semiestruturada. Seu trabalho nos revela que as pesquisas de campo feitas com o referencial da entrevista, como se sabe, na literatura das metodologias qualitativas em educação são inúmeras, ampliando as possibilidades para o trabalho do pesquisador, mas, é preciso de planejamento prévio, bem como o parecer ético da instituição responsável pela pesquisa, desde a escolha dos sujeitos pesquisados e a fundamentação necessária para enriquecer na análise dos dados.

O segundo documento, trata-se de uma tese de autoria de Maioli (2009). Em relação à proximidade com o nosso trajeto, destacamos a categoria currículo nos espaços acadêmicos, no nosso caso, discorreremos acerca do currículo do curso de Pedagogia do PARFOR.

Maioli (2009) nos relata em sua tese que os estudos sobre currículo e formação de professores têm sido objeto constante de análise e reflexão de educadores brasileiros em prol a redefinição da identidade do curso de Pedagogia, passando a ser mais recorrente a partir da década de 1980. Vale ressaltar que a partir desse contexto, teoria e prática passou a ser elemento constante de discussões na formação contínua de professores.

Encontramos no referido documento as leituras de Imbernón (2010) que também fundamentou as leituras de nossa pesquisa. Este autor nos diz que, vivemos um período, denominado racionalidade técnica, aliada a busca pelo

desenvolvimento das competências para se tornar um bom professor. Para ele, este foi um requisito indispensável na formação contínua de professores.

A terceira referência que usamos foi de uma dissertação indexada também no portal de periódicos da Capes de autoria de Soares (2005) que analisa a formação do professor em exercício na Universidade de São Carlos.

O curso pesquisado e o foco central desse estudo, diferencia-se do nosso, uma vez que se trata de uma pesquisa no campo da licenciatura em matemática na modalidade parcelada, ou seja, realiza-se no mês de janeiro e julho, período de férias e ou recesso escolar dos professores, no entanto contribui para as leituras na área de formação de professores em exercício.

Sobre as análises referentes ao nosso terceiro descritor, a quarta dissertação de autoria de Paiva Junior (2007) diz respeito aos programas governamentais de políticas educacionais da Educação Básica implantados no Estado do Ceará, o Programa de Formação de Professores em Exercício - Proformação. Os sujeitos pesquisados foram professores egressos do município de Quixadá-CE. Este programa priorizou o estudo de uma proposta pedagógica e teve como sujeitos pesquisados, coordenadores pedagógicos. O referido documento possui sintonia com o nosso trabalho, uma vez que se trata de um Programa especial de formação contínua de professores.

Em relação ao sexto documento, de autoria de Mota (2012), encontramos proximidade com as nossas leituras, pois a autora acima referencia o campo da formação do professor e em especial do pedagogo, bem como propõe uma análise do curso de Pedagogia da IES a qual investigamos o nosso objeto de estudo, a qual a matriz curricular também é a mesma que tivemos que pesquisar. Tanto Mota (2012), como a nossa pesquisa apontam hipóteses de que os saberes docentes instigam mudanças profundas na prática pedagógica, no ser e fazer docentes, inovando cada vez mais o trabalho dos professores.

No portal de periódicos da Capes, selecionamos o sexto documento, uma tese de autoria de Lima (2001), pois evidenciamos nas nossas leituras que esta pesquisadora tomou como referência “a vida e o trabalho do professor-aluno” e desenvolveu estudos acerca deste como categoria fundante do ser social nos parâmetros da formação contínua na universidade, dado este que se aproxima em grande valia de nossa pesquisa.

Em consonância com o sétimo documento, tivemos como

indicação a dissertação de Ferreira (2004), intitulada: Políticas de Formação de Professores Pós-LDB: o Programa MAGISTER-CE na visão de seus gestores. Esta autora ressaltou em seu trabalho que o Programa MAGISTER, enquanto modelo de política pública para a formação de professores, deve ter como foco crucial o olhar para a formação em serviço, cujo foco central deve ser a ressignificação dos saberes da experiência, além de formar um profissional que seja reflexivo na constante contextualização da relação teoria e prática.

Destarte, os dados acima apresentam grande relação com a nossa dissertação, pois os saberes docentes são ressignificados na tessitura dos saberes da experiência.

Salientamos relevante citar no oitavo documento, uma tese de autoria de Martins (2014), cuja abordagem está centrada na formação contínua de professores. O autor supracitado pesquisou a formação contínua na perspectiva das práticas de leituras com professores do Ensino Fundamental de 6º ao nono ano. Os teóricos citados no corpo de seu trabalho dialogam com o capítulo da formação contínua de professores de nossa pesquisa, dentre eles podemos destacar: Nóvoa (1995), Imbernón (2009), Pimenta e Lima (2009), Lima (2009), Tardif (2013), Vázquez (2007), Freire (1998) e Silva (2012).

Chamamos a atenção para o único distanciamento do trabalho de Martins (2014) quanto às práticas de leituras e o nosso foco centrar na pesquisa com professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental de primeiros anos. Todavia, as demais referências de leituras contribuem para a compreensão da formação em serviço.

Silveira (2009) autora do nono documento nos promoveu uma análise das políticas públicas de formação docente, influenciada pelos organismos internacionais. Esta pesquisadora analisou o programa MAGISTER, que também como o nosso é um programa especial de formação de professores. A pesquisa foi realizada na Universidade Regional do Cariri – URCA, onde desenvolvemos o nosso trabalho.

O distanciamento do trabalho de Silveira (2009) em relação o nosso foi que esta pesquisou a Ação Docente Supervisionada na concepção dos professores-formadores do MAGISTER/URCA, já a nossa pesquisa objetivou compreender e analisar o Estágio nas vozes dos professores-alunos do curso de pedagogia do PARFOR/URCA.

No décimo documento, selecionamos a dissertação de Salami (2013), ao analisarmos que suas leituras acerca da formação docente, possuem grande proximidade com as trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais docentes de nosso trabalho. A metodologia também apresentou relevância com a nossa pesquisa, uma vez que o autor referido também trabalhou com as referências de Maria Isabel da Cunha e utilizou a técnica da entrevista semiestruturada, cuja análise de dados foi realizada com base em Bardin.

Quadro 5 - Estudos publicados sobre Saberes Docentes

AUTORES	TEMA	ANO	LOCAL	OBJETIVOS
01. BRUNO, Amalia Maria Zamarrenho. (DISSERTAÇÃO)	As contribuições do estágio supervisionado em matemática para a constituição de saberes docentes: uma análise das produções acadêmicas no período de 2002 – 2007	2009	Universidade São Francisco	O presente trabalho tomou como questão central que indícios sobre saberes docentes estão presentes nas pesquisas acadêmicas (dissertações e teses) que tem como foco o Estágio Supervisionado em Matemática, produzidas no Brasil no período de 2002-2007. Pode-se dizer que este estudo evidenciou aproximações teóricas e metodológicas quanto ao estágio supervisionado, revelando que este pode constituir-se como espaço privilegiado para oportunizar ao futuro professor a articulação entre os conhecimentos teóricos e a atividade prática docente. Os saberes fizeram-se presentes de forma explícita ou implícita. O pressuposto do estágio como instância de validação dos saberes adquiridos ao longo da formação e de produção de novos saberes.
02. JARDIM, Ilza Rodrigues. TESE	A Magia do Professorar: a aula como um excursionar entre os saberes.	2011	Universidade do Vale Rio dos Sinos – UNISINOS	Compreender as intenções de enunciação como estratégias de interação para o ensinar e aprender, e que, por meio destas, o professor e o aluno excursionam entre os saberes e criam um lugar na sala de aula.
03. SANTOS, Mariangela S. Guimarães DISSERTAÇÃO	Saberes da Prática na Docência do Ensino Superior: análise de sua produção nos cursos de Licenciatura da UEMA	2010	Universidade Federal do Piauí – UFPI	Investigar os saberes produzidos pelos professores na prática pedagógica na docência do ensino superior; identificar que saberes são produzidos e articulados na prática pedagógica do docente do ensino superior; caracterizar a prática pedagógica em que esses saberes são produzidos.
04. NASCIMENTO, Lauriane Alves do DISSERTAÇÃO	Saberes Docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFPI: a construção de uma docência qualificada.	2013	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	O presente trabalho trata dos saberes de docentes que atuam na educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal do Piauí – IFPI, e procura analisá-los, refletindo sobre eles.

05.DIEB, Messias Holanda TESE	Móveis, Sentidos e Saberes: o professor da Educação Infantil e sua relação com o saber.	2007	Universidade Federal do Ceará – UFC	Compreender como se caracteriza a relação com o saber do professor da Educação Infantil (EI) na escola pública. Para isso, tomou por base as experiências profissionais e os processos que perpassam o desenvolvimento de sua função docente.
06. BLANSKI, Dirceu. DISSERTAÇÃO	A Articulação dos Saberes Docentes no Processo de Formação dos Acadêmicos do Curso de Pedagogia da UFMT/NEAD: os seminários temáticos como <i>lócus</i> de possibilidades.	2006	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	Nosso objeto de estudo circunscreve-se aos saberes da docência, construídos estes no processo de formação dos novos professores, objetivando verificar se, no seminário temático deste curso dar-se à articulação entre os saberes científico-pedagógicos e os saberes experienciais.

Fonte: LIMA (2015)

O primeiro documento de autoria da pesquisadora Bruno (2009) dispõe de uma relação entre o Estágio e os saberes docentes na formação inicial do curso de Matemática, não coincidindo assim com o curso o qual pesquisamos, como também as nossas leituras teceram discussões acerca da formação contínua de professores. Todavia, possui identificação e contribui com os referenciais do Estágio e saberes docentes. A autora teve como finalidade identificar e analisar o construto dos saberes docentes abordados em várias dissertações e teses produzidas no período de 2002-2007, em ocasião da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Matemática e os Referenciais para formação de professores (Parecer CNE/CP 09/2001).

O segundo documento de autoria de Jardim (2011), tem como título: “A Magia do Professorar: a aula como um excursionar entre os saberes”. Esta tese possui relevância para o nosso trabalho, pois discorre acerca dos saberes, uma vez que compreendemos que estudar o Estágio no âmbito da formação contínua de professores, faz-se necessário desenvolvermos estudos sobre os saberes docentes, tendo em vista que todo saber implica um processo de aprendizagem e formação.

O terceiro documento, uma dissertação de autoria de Santos (2010) nos revelou proximidade com as nossas leituras, todavia esta autora relacionou o diálogo com os saberes às práticas pedagógicas do educador do ensino superior. Já a nossa pesquisa visou este mesmo entendimento, mas, na visão de educadores da educação básica. Concordamos com Santos (2010) que os estudo dos saberes docentes geram perspectivas de análise em torno do contexto histórico, político, cultural e educacional nos quais a prática pedagógica se desenvolve.

O quarto documento de autoria de Nascimento (2013) apresentou proximidade e pertinência com as leituras acerca dos saberes docentes. Entre elas, podemos destacar os teóricos, Tardif (2010), Nóvoa (1999), Pimenta (2009) e Therrien (2010). No entanto, este autor pesquisou os saberes de educadores que lecionam na Educação Profissional, trazendo a contribuição dos saberes da prática, dos saberes construídos e mobilizados pelos educadores com mestrado e doutorado. Contudo, a nossa dissertação versou sobre os saberes docentes construídos à luz do trabalho no magistério, redirecionando a nossa pesquisa para o cerne da Educação Básica, mais precisamente na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, onde os sujeitos de nossa pesquisa estavam situados.

A tese de DIEB (2007) se constituiu o quinto documento analisado. Esta, foi de fundamental importância para a nossa compreensão sobre a relação do saber, mais especificamente no campo da Educação Infantil, onde os sujeitos de nossa pesquisa também atuam como educadores. Campos (2007) utilizou o conceito teórico de Bernard Charlot. As análises teóricas do educador supracitado são de relevância para o nosso trabalho. Outro dado que nos revelou proximidade foi também com a pesquisa de campo, cuja abordagem voltou-se para a pesquisa qualitativa, com entrevistas semi-estruturadas. No entanto, distanciou-se no que se refere ao trabalho etnográfico, uma vez que utilizamos a pesquisa narrativa.

O sexto documento de autoria de Blanski (2006) analisou os saberes docentes na formação inicial de professores na modalidade à distância. Este trabalhou versou sobre a construção de saberes específicos da profissão de educadores e por sua vez os modelos de formação profissional resultantes nos cursos de formação de professores. Já a nossa pesquisa discorreu acerca do Estágio como espaço de formação de alunos que já exercem o magistério e pesquisou um curso de formação de professores na modalidade presencial, mas, todavia apresentou proximidade no que se refere o constructo dos saberes na e para a formação docente.

APÊNDICE B - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE

**CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

À Vossa Senhoria: Profa. Maria Isa Cardoso Pinheiro Gonçalves

Coordenadora do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR na Universidade Regional do Cariri - URCA.

Eu, GERCILENE OLIVEIRA DE LIMA, sou aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE venho através desta, solicitar autorização para desenvolver a pesquisa, intitulada: **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA ALUNOS QUE JÁ EXERCEM O MAGISTÉRIO: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES?**

O *lócus* da minha pesquisa é o PARFOR/URCA, mais especificamente a turma do curso de Pedagogia da cidade de Crato – CE, e tem como objetivo compreender o Estágio Curricular Supervisionado no âmbito da pesquisa narrativa, sob a orientação da professora Dr.^a Maria Socorro Lucena Lima.

Contando com a vossa colaboração, antecipadamente agradeço.

Gercilene Oliveira de Lima

APÊNDICE C - Declaração

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – PROGRAD
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA - PARFOR

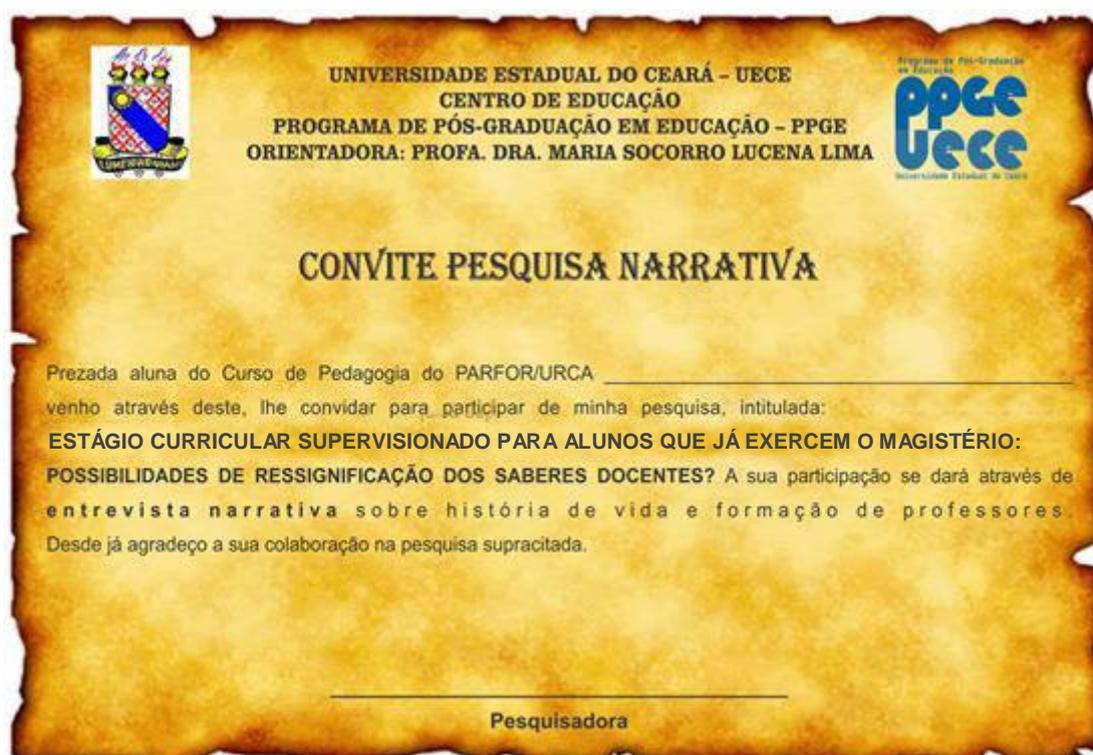
Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa, intitulado: **ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA ALUNOS QUE JÁ EXERCEM O MAGISTÉRIO: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES?** Sob a responsabilidade da pesquisadora Gercilene Oliveira de Lima. A pesquisa encontra-se vinculada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, e terá o apoio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR da Universidade Regional do Cariri - URCA, para a realização da pesquisa narrativa, especificamente na turma do Curso de Pedagogia da cidade de Crato - CE.

Autorizamos o livre acesso da pesquisadora às dependências da Universidade, bem como o contato com os sujeitos dos quais necessitar, para obtenção de informações relevantes para o encaminhamento desta investigação.

Crato - Ceará, 19 de agosto de 2014.

Maria Isa Cardoso Pinheiro Gonçalves
Coordenadora do Plano Nacional de Formação de Professores da
Educação Básica – PARFOR/URCA

APÊNDICE D – Convite Pesquisa Narrativa



APÊNDICE E - Entrevista

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ –
UECE CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
PPGE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA SOCORRO
LUCENA LIMA MESTRANDA: GERCILENE OLIVEIRA DE
LIMA**

Entrevista

01) Por favor, responda os dados abaixo para que possamos conhecer um pouco sobre você e suas impressões sobre esta experiência.

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Licenciatura em curso:
- d) Já possui diploma de nível superior? Qual?
- e) Professor (a) da rede () municipal () estadual ()
privada f) Há quanto tempo atua no magistério?
- g) Em que nível de ensino leciona:
() Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio ()
Educação de
Jovens e Adultos

02) Estágio e narrativas: um encontro/reencontro com a trajetória pessoal e profissional.

- a) Rememore para uma compreensão um pouco de sua história de vida. b) Como a sua trajetória pessoal foi de encontro com o ser professor?
- c) Dialogando comigo mesmo: os reflexos da vida (o que a vida me ensinou e o

que eu levei para a minha formação contínua?)

03) Se identificando com os elementos que estão imbricados ao Estágio Curricular

Supervisionado e a formação de professores: aprendizagens e reflexões:

- a) Descreva as disciplinas de Estágio que você já cursou.
- b) Qual a sua concepção acerca de Estágio Supervisionado na formação contínua de professores?
- c) Qual o significado de “Estágio para quem já exerce o magistério”?
- d) Fale sobre as disciplinas de Estágio Supervisionado que mais gostou de participar.
- e) A teoria guiando a prática e a prática dando suporte a teoria: fale sobre a sua compreensão acerca da teoria e prática na disciplina de Estágio Supervisionado.
- f) Nos momentos de realização dos Estágios, como se deu a relação professor formador e aluno estagiário?

04) Os saberes dos professores: ponto de partida para a mediação entre a reflexão e ação na formação contínua:

- a) O que se entende por saberes docentes?
- b) A partir do Estágio Supervisionado, qual a sua concepção de saberes docentes?
- c) Relate para uma compreensão, os saberes docentes mobilizados no Estágio Supervisionado.

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

GERCILENE O. DE LIMA

Email: gercilene.lima@ig.com.br

Contato: (88) 9938-0002

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE MESTRADO EM
EDUCAÇÃO
LINHA: FORMAÇÃO, DIDÁTICA E TRABALHO DOCENTE ORIENTADORA:
PROFA. DRA. MARIA SOCORRO LUCENA LIMA MESTRANDA: GERCILENE
OLIVEIRA DE LIMA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) aluno (a), _____

você está sendo convidada a participar de uma pesquisa que está sendo orientada no mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Caso aceite, a sua participação é de caráter voluntário, podendo se posicionar com inteira liberdade, ou seja, a favor ou contra essa pesquisa. Para evidenciar os nossos objetivos, apresentamos aqui os elementos que compõem a nossa proposta investigativa. Após a leitura desse termo, se ainda houver dúvidas em relação à natureza desse trabalho, a pesquisadora deve ser solicitada, tornando as informações com maior clareza.

A pesquisa que ora apresentamos, intitula-se: **Estágio Curricular Supervisionado para Alunos que Já Exercem o Magistério: possibilidades de ressignificação dos saberes docentes?** Este convite tem como foco central, trabalhar as narrativas de professores em formação, objetivando compreender o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR na Universidade Regional do Cariri – URCA, como possibilidade de ressignificação dos saberes docentes, bem como, explicitar como a disciplina de Estágio se constitui enquanto espaço de formação contínua na relação teoria-prática.

Diante do exposto, o *lócus* da referida pesquisa é o curso de Pedagogia do PARFOR da cidade de Crato-CE. Em caso de aceite, salientamos a importância

de sua assinatura no documento supracitado, em duas vias. Uma via ficará com o aluno (a) entrevistado e a outra ficará com o pesquisador.

Como instrumentos necessários para a coleta de dados, faremos entrevistas narrativas, semiestruturadas. Nesse sentido, sua participação tem como propósito discorrer acerca das narrativas de formação de professores, a partir de questões orientadoras que perpassará as vivências do seu processo de formação e as possibilidades de ressignificação da disciplina de Estágio Supervisionado para a formação contínua de professores.

Sendo assim, a sua contribuição é de suma importância para a realização desse trabalho. O encontro será previamente agendado no período de agosto a outubro do ano em curso, entre pesquisador e aluno, seguido de um roteiro elaborado. Pedimos sua permissão para que a entrevista seja gravada, e em seguida transcrita e digitada, com a finalidade de possibilitar seu referendo, haja vista a necessidade de análise e interpretação por parte da pesquisadora.

Destarte, ressaltamos que todas as informações prestadas pelos sujeitos participantes terão garantia de sigilo no âmbito dessa investigação, ficando assegurado ainda que, sua participação não lhe obrigará em momento algum a custear despesas financeiras. Todavia, caso aceite participar da pesquisa, afirmamos que sempre que julgar necessário, poderá solicitar esclarecimentos que lhes sejam apropriados à finalidade a que se destina.

APÊNDICE F - Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu _____ RG
, CPF: _____ aluno (a) do VIII semestre do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR na Universidade Regional do Cariri – URCA, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada: **Estágio Curricular Supervisionado para Alunos que Já Exercem o Magistério: possibilidades de ressignificação dos saberes docentes?** Declaro outrossim, que fui informado (a) pela pesquisadora GERCILENE OLIVEIRA DE LIMA a respeito da minha participação no processo supracitado, e disponho-me a participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os objetivos e a que esta pesquisa se destina, bem como os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e, ainda que minha participação será isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, aceito participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Crato-CE, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do aluno (a) da pesquisa

Pesquisadora responsável pela pesquisa