



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

KATYANNA DE BRITO ANSELMO

**ESTÁGIO DE DOCÊNCIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: UM
OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS DOS MESTRES**

**FORTALEZA - CEARÁ
2015**

KATYANNA DE BRITO ANSELMO

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: UM
OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS DOS MESTRES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à 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

Anselmo, Katyanna de Brito.

Estágio de Docência como espaço de formação contínua: um olhar sobre as narrativas dos mestres [recurso eletrônico] / Katyanna de Brito Anselmo. 1. ed. 2015.

1 CD-ROM: 1l.; 4 1/2 pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 146 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slím (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) 1. ed. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Formação de Professores.

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

1. Estágio de Docência. 2. Formação Docente. 3. Formação Contínua. I. Título.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos quinze dias do mês de abril de dois mil e quinze, **KATYANNA DE BRITO ANSELMO** aluna regularmente matriculado 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 DE DOCÊNCIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS DOS MESTRES**. A Banca de Defesa foi composta pelas professoras: Dra. Maria Socorro Lucena Lima (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Ana Maria Iório Dias (PPGE/UECE) e Dra. Bernadete de Souza Porto (UFC). A defesa ocorreu das 9:00 às 11:40, 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 mestranda **Katyanna de Brito Anselmo**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATÓRIO e nota 10,00. 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.

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

Ana Maria Iório Dias
Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias (PPGE/UECE)

Bernadete de Souza Porto
Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto (UFC)

A minha avó, Rosa Maria de Jesus, que ao me chamar de “Kaityana”, lança um olhar de amor. Uma referência para mim. Trabalhando muito, na criação de porcos e engomando a roupa dos “doutores”, criou a minha mãe, sozinha, educando-a da melhor maneira possível. Como avó dedicada, sempre dialoga comigo e me ensina a ser mais paciente e a não desistir dos meus sonhos.

A minha mãe, Ana Maria que com o sorriso sempre nos lábios, me ensinou a não murmurar, a não baixar a cabeça, sempre procurar saídas para os problemas emergentes. Tudo que sou, tem um pouco dela, assim, se recebo o Título de Mestre, ela recebe espiritualmente o Título de Doutora. Minha mãe é aquela que ao ver lágrimas escoarem no meu rosto, sempre tem uma palavra de consolo, de incentivo, de esperança, de amor.

À Itamberg, meu noivo, que estuda comigo desde a primeira tentativa de ingresso no Mestrado, e compreende as minhas “ausências”, e se faz “presente” sempre, mesmo a quilômetros de distância. Ele me apoia, e torce para que meus sonhos se tornem realidade.

AGRADECIMENTOS

Ao grande arquiteto do universo, Deus, que me fortaleceu em todos os momentos deste mestrado, e pôs anjos em minha vida para me acalmar, me ensinar, me educar, para que eu me tornasse mais humana nesse processo formativo.

A nossa Senhora de Fátima, que intercedeu a Deus por mim, juntamente com São Francisco, a força de suas interseções acendeu a minha esperança, e me fez ingressar no mestrado.

Aos meus pais, Antonio Anselmo e Ana Maria, que sempre apoiaram meus estudos. Minha mãe me apresentou os primeiros fundamentos da cultura letrada, me ensinou a leitura de mundo e a leitura da palavra. Meu pai me incentivou a ler, recordo cenas da minha infância, quando o mesmo pedia para eu ler as frases nas caixinhas de chiclete, de bombons, propagandas entre outros. Quando eu passei no mestrado o mesmo nem sabia do que se tratava, mas mesmo assim alegrou-se comigo.

A minha avó, Rosa por me abençoar e orar por mim em todos os momentos.

À Itamberg, pelo companheirismo, pelo incentivo, pelo apoio, pelas palavras generosas, por fazer da minha alegria sua alegria.

A minha irmã Pollyanna e aos meus sobrinhos: Ryanna e Lucas por me proporcionarem momentos de muita alegria.

Ao meu irmão Adriano por acreditar no meu potencial, na minha coragem e pelas palavras animadoras.

A estimada, professora Socorro Lucena Lima, a orientadora desta pesquisa. Foi o próprio Deus que a colocou em minha vida, após tantas orações. Com ela aprendi a não ter medo de falar sobre minhas crenças, de expor minha opinião. Como orientadora me ensinou a olhar os conhecimentos para além do que está escrito, analisar a realidade criticamente, mas com cuidado nas palavras para que elas sejam instrumento de construção e não de destruição. Neste sentido, agradeço a professora Socorro Lucena nos seguintes versos, solfejado pelos cantores de Deus: *“[...] Por meus valores que você aumenta [...] Por esta mão que diz pra eu seguir em frente; [...] Pela pureza dos seus sentimentos [...]”* Muito abrigada!

Agradeço as professoras: Ana Maria Lório Dias, Bernadete de Souza Porto e Maria Marina Dias de Cavalcante, pelas preciosas contribuições, estas foram *“lanternas”* fundamentais para o desenvolvimento da presente pesquisa. As considerações das

professoras supracitadas foram preservadas em “*baús dourados*”, pois se constituíram verdadeiros tesouros.

Com muito apreço, sou grata aos Mestres que contribuíram com esta pesquisa, pela dedicação em narrar suas histórias de vida e formação, e revelarem seus olhares para o Estágio de Docência. A vocês desejo muita paz, sabedoria e sucesso, nas empreitadas da vida.

As amizades feitas durante o mestrado, Laís, Gilvânia, Milene, Elinalva, Regina, Ana Lourdes, pelas partilhas formativas, pelo carinho e sorrisos.

À Vânia pela mão amiga em todos os momentos, pelo cuidado com minha saúde, pela companhia agradável, pelos diálogos nas caminhadas, por ser verdadeira, por lembrar de mim mesmo quando estamos distantes fisicamente.

À professora Fátima Leitão, pelas palavras de conforto, pelo olhar carinhoso, pela ajuda nos momentos de tensão e pelo belo sorriso.

À Jonelma, secretária do PPGE/UECE, que sempre foi tão prestativa, gentil nos momentos em que mais precisei. Obrigada!

Ao professor Manuel Pina Fernandes, pelo incentivo na graduação para que eu ingressasse no Mestrado, suas orientações problematizadoras, me ensinaram a refletir sobre cada palavra escrita. Suas incansáveis recomendações contribuíram muito com a minha formação intelectual. A você, *muitíssimo obrigada*.

À professora Francisca Clara de Paula, pelas orientações na graduação, pelo apoio, a motivação, pela alegria, por acreditar em seus alunos. Obrigada!

Às professoras Eliacy Saboia, Inambê Sales, Cícera Sineide, Fabrícia Gomes, Adriana Silva e Sousa, Verônica Carneiro, Ana Maria do Nascimento e Maria Belo pela força e incentivo para a realização do Mestrado.

À professora Francione Charapa, pelo acolhimento, pelo estímulo, por sempre estar pronta para ajudar, pelas palavras amigas, pelos dizeres de esperança. Obrigada!

À amiga, constituída irmã do coração, Ana Maria, que me acolheu em seu lar, dividiu o pão comigo, que me fez dar boas risadas, que aguentou a maior parte das minhas tagarelices e alergias no mestrado, me aconselhando, me ensinando muitas coisas sobre a vida e a formação, enfim, foram inúmeros os ensinamentos. A você amiga, a minha eterna gratidão.

À amiga Gercilene, obrigada pela adorável companhia, pelas gentilezas expressas em ações e palavras, por partilhar comigo as doçuras e desafios do mestrado.

Às amigas: Aninha, Cinthya, Maria de Lourdes (Lulu), Graciette, Edvânia, Diana, Solange, Janayna, Débora Simone, Mundinha, Aparecida, Lucia Helena, Dona Odete, Graça por acreditarem em mim, e torcerem pelo meu ingresso no mestrado.

As minhas tias: Rosa e Raimundinha, Marieta, Isabel por cuidarem da minha família durante este meu percurso formativo no mestrado.

À URCA, por ter sido o lugar de muitas aprendizagens pessoais e profissionais.

À CAPES pelo apoio financeiro.

À todos que acreditaram em mim, muito obrigada!

“Os valores nos fazem caminhar no deserto com determinação, abrindo caminho onde não há caminho”.

(Gabriel Perissé, 2011).

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre o Estágio de Docência e teve por objetivo geral: analisar a narrativa dos mestres formados pelo PPGE/UECE sobre o Estágio de Docência como elemento constituinte da formação contínua. Como objetivos específicos: identificar nas narrativas de formação docente as motivações dos Mestres formados pelo PPGE/UECE para a realização do Estágio de Docência; entender como acontece o Estágio de Docência e interpretar as narrativas sobre Estágio de Docência como elemento constitutivo da formação contínua. Os sujeitos da pesquisa foram quatro (4) egressos do mestrado do PPGE/UECE da turma de 2012. Tivemos três critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa: ter exercido a docência na Educação Superior antes de ingressarem no mestrado; ter cumprido a atividade de Estágio de Docência e pertencerem a Linhas de pesquisas diferentes. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, tipo Pesquisa Narrativa, com o olhar para a formação docente. Para compreendermos este tipo de método nos apropriamos das elaborações teóricas de Connelly e Clandinin (1990), Josso (2010). Como instrumento para a produção das narrativas, utilizamos a Entrevista Narrativa com base nas ideias de Jovchelovitch e Bauer (2002). Para analisar as narrativas de formação nos amparamos nas ideias Pimenta e Lima (2010), Lima (2001), Virgínio (2009) e outros. A interpretação das narrativas nos proporcionou o entendimento de que a realização do Estágio de Docência precisa considerar a realidade dos pós-graduandos e a própria conjuntura da pós-graduação. O planejamento das atividades do Estágio de Docência é uma ação indispensável na formação docente. Outra constatação apresentada nas narrativas é que Estágio de Docência tem sido tomado como responsabilidade quase que exclusiva do orientador e pós-graduando. O Estágio de Docência se apresentou como campo de apropriação e ressignificação de saberes. Os mestres demonstraram reconhecer a importância da formação contínua, todavia, considerando a ausência de condições formativas no Estágio de Docência apenas metade dos mestres assumiram seus estágios como espaço de formação contínua.

Palavras-chave: Estágio de Docência. Formação Docente. Formação Contínua.

ABSTRACT

This research deals with Teaching Practice and had as a general objective: to analyze the narrative of the Masters who graduated from PPGE / UECE on Teaching Practice as a constituent element of Continuous Development. As specific objectives: to identify in the Teacher Development narratives, the motivations of Masters who graduated from PPGE / UECE for the accomplishment of the Teaching Practice; to understand how the Teaching Practice takes place and to interpret the narratives on Teaching Practice as a constitutive element of Continuous Development. We had as research subjects, four (4) graduates of the master's course PPGE / UECE of the 2012 class. There were three criteria for selecting the research subjects: to have taught in higher education before entering the Masters course; to have fulfilled the Teaching Practice activity and have belonged to different research lines. This is a qualitative narrative research type, focusing on Teacher Development. To understand this type of method we used the theoretical elaborations of Connelly and Clandinin (1990) as well as Josso (2010). As a tool for the production of the narratives, we used the Narrative Interviewing based on the ideas of Jovchelovitch and Bauer (2002). To analyze the formation of the narratives we based on the ideas of Pimenta and Lima (2010), Lima (2001), Virginio (2009) and others. The interpretation of the narratives provided us with the understanding that the accomplishment of the Teacher Development needs to consider the reality of graduate students as well as the graduate environment itself. The planning of the Teaching Practice activities is an indispensable action in Teacher Development. Another finding presented in the narratives is that Teaching Practice has been taken as an almost exclusive responsibility of the supervisor and graduate student. The Teaching Practice was presented as appropriation and redefinition field of knowledge. The Masters demonstrated to recognize the importance of Continuous Development, however, given the lack of training conditions in the Teacher Training, only half of the Masters assumed their Teaching Practice as Continuous Development space.

Keywords: Teaching Practice; Teacher Development; Continuous Development

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentação das categorias de análise.....	28
Figura 2 - Caminho Metodológico.....	32
Figura 3 - Possibilidades metodológicas da Pesquisa Narrativa	34
Figura 4 - Características da Linha “A”	43
Figura 5 - Características da Linha “B”	44
Figura 6 - Características da Linha “C”.....	44
Figura 7 - Características da Linha “D”.....	44
Figura 8 - Apresentação das seções de análise	70
Figura 9 - Apresentação dos pontos tratados no terceiro capítulo	82
Figura 10 - A porta de Entrada para o Estágio de Docência	84
Figura 11 - Aspectos motivadores e desmotivadores para o Estágio de Docência.....	90
Figura 12 - Elementos fundamentais para o desenvolvimento do Estágio de Docência	109
Figura 13 - Estágio de Docência é o lugar	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Fases principais da Entrevista Narrativa	49
Tabela 2 - Fases para a análise das narrativas de formação	51
Tabela 3 – Caracterização dos sujeitos	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual dos alunos que realizaram o Estágio de Docência46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSU	Conselho Universitário
ED	Estágio de Docência
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENFORSUP	Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROPGPq	Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
URCA	Universidade Regional do Cariri
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	CAMINHO METODOLÓGICO	31
1.2	POR QUE TRILHAR O CAMINHO DA PESQUISA NARRATIVA?	33
1.3	A PESQUISA NARRATIVA COM O OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	35
1.4	A PONTE PARA O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: PPGE/UECE.....	37
1.4.1	A Universidade Estadual do Ceará (UECE)	38
1.4.2	O Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE	39
1.5	SUJEITOS DA PESQUISA.....	45
1.6	ENTREVISTA NARRATIVA	47
1.7	PROCEDIMENTO DAS ANÁLISES DAS NARRATIVAS	49
2	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: PROPOSIÇÕES PESSOAIS, LEGISLATIVAS E TEÓRICAS	52
2.1	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: POSSIBILIDADES FORMATIVAS.....	54
2.2	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO OFÍCIO CIRCULAR Nº 28/99/PR/CAPES E SEUS DESDOBRAMENTOS NA RESOLUÇÃO Nº 821/2011- CONSU/UECE	58
2.3	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA RESOLUÇÃO Nº 821/211- CONSU- UECE: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	62
3	DA HISTÓRIA DE VIDA À TRAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE: TECENDO O PERFIL DOS SUJEITOS	70
4	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS	82
4.1	A PORTA DE ENTRADA PARA O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: PRIMEIRAS NARRATIVAS.....	83
4.2	O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO MESTRADO DO PPGE/UECE	91
4.3	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA COMO FORMAÇÃO CONTÍNUA: A NARRATIVA DOS MESTRES.....	110
4.4	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: O QUE DIZER DE TI?	120
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICES	143

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, intitulada “*Estágio de Docência como espaço de Formação Contínua: um olhar para as narrativas dos mestres*”, tem como objeto de estudo o Estágio de Docência, que é prescrito pela legislação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) como “parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e qualificação do ensino de graduação [...]” (Art.18 Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, de abril de 2010).

Com a orientação da Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima, lançamos o olhar para a formação do professor da Educação Superior, tendo em vista a crescente expansão deste nível de ensino e a convicção de que não há ensino de qualidade se não houver uma formação docente consistente, que atenda às especificidades da Educação Superior.

O Estágio de Docência é um dos elementos da formação dos docentes da Educação Superior nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, espaço privilegiado para a reflexão crítica da prática de ensino e para a Educação Superior. Assim, analisar os caminhos formativos trilhados no Estágio de Docência se constitui um meio de demonstrar a nossa preocupação com a formação daqueles que exercem a docência no Ensino Superior. Convém destacar que a luta por um estágio qualidade, relaciona-se com a luta pelo aprimoramento da formação de professores e pela valorização do magistério. (PIMENTA e LIMA 2009).

Abordar o interesse pessoal pela temática desta dissertação não é um exercício demasiadamente fácil, requer de mim¹ reflexões sobre a trajetória de vida e formação, enlaçando-a com a minha experiência com o magistério. Para tanto, selecionei cenas da minha formação pessoal e profissional que mais me aproximaram da temática deste estudo.

A aspiração pelo estudo da formação docente nasce ao constatar que professor precisa de formação contínua, pois apenas uma Formação Inicial, que em

¹ Em alguns momentos para justificar a necessidade pessoal da pesquisa utilizamos alguns verbos na 1ª pessoa do singular, pronomes possessivos na 1ª pessoa do singular por tratarmos de questões muito particulares. Após esta justificativa pessoal, retomaremos os verbos na terceira pessoa do plural, por considerarmos, a necessidade do diálogo com diversos autores que contribuem com as discussões propostas neste projeto.

muitos casos ocorre de forma precária, não é suficiente para atender às necessidades do contexto educacional. Como filha de professora, foi possível perceber que, para exercer o magistério com qualidade, precisa-se de Formação Contínua.

Quando ingressei no magistério com 17 anos, a formação² que tinha era a de catequista³, e esta sem dúvida, me aproximava da docência. Em 1999, na igreja de São Francisco na cidade de Crato⁴, fui catequista de primeira eucaristia, e neste período recebia formações ofertadas pela Diocese de Crato⁵, e estas apontavam estratégias pedagógicas para atrair a atenção dos catequisandos.

Nessas formações aprendíamos técnicas de como abordar cada assunto, como adequar o conteúdo a idade dos infantes, como tratar as crianças e que era necessário mudar constantemente a tonalidade e o volume da voz para atrair a atenção dos participantes para a temática apresentada, entre outros ensinamentos.

De 2004 a 2007 lecionei a disciplina de Religião do Maternal ao 9º Ano do Ensino Fundamental⁶. Esta experiência ocorreu em uma escola particular, no Colégio Educandário Paraíso da Cultura, situado no município de Crato. Durante essa vivência sentia a necessidade de conhecimentos mais amplos sobre a docência. Neste tempo, se destacavam os conhecimentos apropriados por mim na formação para catequista e afluíam os saberes emanados da minha própria

² A formação catequética socializava estratégias de ensino, elucidava os pressupostos da aula expositiva que trazia elementos da psicologia da aprendizagem, oficina de contação de histórias, realçando que deveríamos adequar o vocabulário para a catequese com crianças de diferentes idades, socializavam dinâmicas para trabalhar com crianças e jovens. Vale destacar que esta formação tinha como objetivo instituir catequista e não professores, as formações de caráter religioso eram semestrais e havia uma seleção para os que deveriam ir para tal formação.

³ Com 14 anos de idade.

⁴ Município do estado do Ceará-Brasil que se localiza no Cariri cearense, conhecido por muitos como o "Oásis do Sertão", no extremo sul do estado do Ceará.

⁵ A Diocese do Crato é uma divisão territorial da Igreja Católica no estado do Ceará. Sua sede é a Catedral de Nossa Senhora da Penha no município de Crato. A Diocese de Crato possui 55 paróquias presentes em 32 cidades da região do Cariri, sob o pastoreio de mais de 130 padres e 2 bispos. A Diocese abrange os municípios de Crato, Abaiara, Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Aurora, Baixo, Barbalha, Barro, Brejo Santo, Campos Sales, Caririçu, Farias Brito, Granjeiro, Ipaumirim, Jardim, Jati, Juazeiro do Norte, Lavras da Mangabeira, Mauriti, Milagres, Missão Velha, Nova Olinda, Porteiras, Potengi, Penaforte, Salitre, Santana do Cariri, Tarrafas, Umari e Várzea Alegre. Acesso em 02/01/2015 no site: http://www.c1cariri.com/2014/10/diocese-de-crato-encerra-as_20.html

⁶ Acompanhamos a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

prática docente e das aprendizagens adquiridas no convívio com colegas de trabalho. Contudo, apenas estes saberes não eram suficientes para atender as demandas do contexto educacional. Isto me impulsionava a buscar cursos de formação contínua⁷, embora ainda não tivesse realizado uma licenciatura de Nível Superior, aliás, nem o Pedagógico tinha.

Em 2007, ao ingressar na Universidade Regional do Cariri (URCA), no curso de Pedagogia, queria conhecer os processos de formação docente. Neste enredo, ampliaram-se as minhas curiosidades epistemológicas e senti a necessidade de estudar a formação de professores, de forma especial, os da Educação Superior. Este interesse se manifestou no primeiro semestre do curso de Pedagogia devido a diálogos com professores que nos incentivam a querer ingressar na docência do Ensino Superior. Mas o que me fez tomar a decisão de querer lecionar na Educação Superior foi à reflexão que fiz sobre as condições de trabalho e valorização profissional do professor da Educação Básica com a do professor do Ensino Superior.

Na busca pela compreensão dos elementos que contribuiriam com a formação do professor da Educação Superior, ouvi comentários de professores da URCA que diziam que o professor para o Ensino Superior formava-se nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ou seja, no mestrado e doutorado, e que uma das formas de se aproximar das exigências para o ingresso no mestrado era ser bolsista de Iniciação Científica (IC)⁸. Com a bolsa de IC, tive a oportunidade de realizar estudos e reflexões sobre o estágio supervisionado. Neste contexto, surge a motivação em estudar o estágio como componente curricular para a formação docente.

O interesse pelo tema estágio ocorreu a partir da evidência de problemas para a realização do estágio supervisionado e os escassos encaminhamentos para enfrentar as agruras do mesmo. Identifiquei alguns impasses para realização dos estágios, como: a dificuldade dos graduandos em relacionar teoria e prática no

⁷ A maior parte dos cursos de Formação Contínua dos quais participei ocorreram no Serviço Social do Comércio- SESC.

⁸ De 2008 a 2010 tive bolsa de IC financiada pelo PIBIC-CNPq. PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. E de 2010 a 2011 tive bolsa de IC financiada pelo PIBIC- FUNCAP. FUNCAP - Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

decurso do estágio; a ausência de escolas e turmas de primeiras séries do Ensino Fundamental para estagiar no período noturno; a incompatibilidade do calendário escolar com o da universidade, devido às greves, entre outras dificuldades.

Com fundamento nas leituras e nos estudos realizados na IC, percebi que o estágio é um campo problemático e dialeticamente fecundo para a formação docente, terreno propício para a pesquisa, que pode contribuir com a Formação Inicial e contínua de professores, e com a valorização das práticas de ensino e a aquisição e produção de conhecimentos.

A experiência como bolsista de IC foi o que mais me aproximou da temática da presente pesquisa e do próprio mestrado, pois a Linha de Pesquisa que escolhi realiza estudos sobre o estágio. Em suma, compreendi no período de IC, que o estágio como componente curricular voltado para a formação docente é uma atividade que precisa ser concebida como teórica e prática, e receber as devidas atenções das políticas educacionais, dos professores, dos departamentos, da reitoria, enfim, de toda a Instituição de Ensino Superior, a fim de promover um salto qualitativo na formação docente.

Em 2012, iniciei minha carreira como professora da Educação Superior. No segundo semestre do mesmo ano, lecionei durante um período equivalente⁹ a um semestre a disciplina de Psicologia da Educação no Curso de Biologia da URCA, na unidade de Missão Velha, e a partir desta experiência percebi a necessidade de uma formação docente que possibilitasse a compreensão das especificidades da Educação Superior. Sentia a falta de uma formação que abrangesse o ensino, a pesquisa e a extensão, dimensões indispensáveis no exercício da docência no Ensino Superior.

Com o ingresso no Mestrado Acadêmico em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), recebi da minha orientadora a proposta de realizar estudos sobre o estágio na formação docente, mas em uma perspectiva e nível de ensino diferentes das pesquisas nas quais tinha contribuído na IC (O Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da URCA). O desafio posto a mim se constituiu em realizar uma pesquisa sobre o Estágio de Docência.

⁹ Equivalente, por ter concluído a disciplina antes do prazo estabelecido pelo calendário acadêmico.

Esta orientação sintonizou-se com a temática de um projeto maior, intitulado: “*O Estágio de Docência nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual do Ceará: tendências formativas a partir da pedagogia freireana e do professor pesquisador*”, que tem em seu objeto de estudo o Estágio de Docência e é atualmente desenvolvido pelo grupo de pesquisa da **Linha “A” Formação, Didática e Trabalho Docente, núcleo “B”**, do qual faço parte.

Na busca pela delimitação do objeto de pesquisa realizamos um mapeamento sobre produções que discutissem temáticas a respeito do Estágio de Docência. Na procura de confirmar a relevância deste estudo, encontramos a dissertação de Maria Márcia Melo de Castro Martins¹⁰ intitulada de: “*Estágio de Docência na Pós-Graduação Stricto Sensu: Uma perspectiva de formação pedagógica*”.

Precedendo a presente pesquisa, Martins (2013) realizou um mapeamento das produções científicas sobre o Estágio de Docência e encontrou poucas publicações sobre esta temática. A autora acessou as publicações no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (2000-2010) e não encontrou trabalho que se referisse ao Estágio de Docência na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. No XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE identificou apenas um trabalho, publicado em 2010. A autora ainda teve como fonte de busca o Banco de Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e neste ela localizou somente uma dissertação. O interesse pelo estudo do Estágio de Docência se intensifica a partir desta constatação.

Nesta direção, no segundo semestre de 2013, em uma disciplina do PPGE/UECE denominada de “*Estado da Questão*”, sob a orientação da Profa. Dra. Silvia Maria Nóbrega-Therrien e a Profa. Dra. Silvina Pimentel Silva, realizamos o mapeamento das produções científicas¹¹ que se referiram ao Estágio de Docência no mestrado, com o intuito de evidenciar a necessidade da presente investigação. Acessamos o Banco de dissertações e teses da CAPES, o site das Reuniões Anuais da ANPED (2000-2013), do PPGE da UECE, o CD dos anais XVI ENDIPE de 2012 e o CD dos anais do V Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior (ENFORSUP), de 2013.

¹⁰ Mestre em Educação pelo PPGE/UECE, orientada pela Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante.

¹¹ Que se encontra no anexo, após as referências desta dissertação.

No Banco de Teses (BT) da CAPES¹² com os descritores “Estágio de Docência” e “formação contínua do professor.” Com o primeiro descritor “Estágio de Docência” identificamos 15 dissertações, dentre elas apenas três se aproximavam da nossa proposta investigativa, mas em uma perspectiva e *lócus* diferente da pesquisa que empreendemos. A primeira dissertação obtida, é da autoria de Gabriela Machado Ribeiro (2012) intitulada de *“Estágio de Docência na Graduação: possibilidades e limites na formação de professores universitários,”* como proximidade elucidamos o referencial teórico, com as autoras Pimenta e Lima (2004), Anastasiou e Alves (2004), Pimenta e Anastasiou (2010); outro ponto de proximidade é que os sujeitos da pesquisa eram professores universitários, entretanto, a autora não analisou o Estágio na dimensão da formação contínua e o campo de pesquisa foi na área de saúde, no Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia.

A segunda dissertação encontrada no BT da CAPES, pertence à Natália de Fátima Joaquim (2011), nomeada de *“Desafios da formação Docente: Estágio Docência e a prática de ensino em Administração”* apresenta consonância com nossos objetivos específicos, pois esta busca verificar os aspectos que motivam a execução do Estágio de Docência. Como pontos divergentes da pesquisa em tela, é que o estudo da autora supracitada ocorreu em um Programa de Pós-Graduação em Administração em duas Instituições de Ensino Superior (IES), situadas no estado de Minas Gerais.

A terceira dissertação localizada no BT da CAPES é a de Paulo Gilberto Simões D’Avila (2007), denominada de *“Impactos do Estágio de Docência sobre o Ensino de Graduação de Bioquímica”* se aproxima da proposta deste estudo ao abordar o Estágio na formação do professor da Educação Superior, mas não trata esta como formação contínua como fazemos. A dissertação de D’Avila é na área de Ciências e Matemática, a pesquisa foi de intervenção na qual os estágios foram realizados a partir de temas e projetos em sua maioria propostos pelos alunos do Programa de Pós-graduação em Bioquímica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prosseguindo a sucinta descrição dos achados do “Estado da Questão” no BT da CAPES, com o segundo descritor, “formação contínua do professor”

¹² No site <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso realizado durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2013.

identificamos 1 036 dissertações, mas não encontramos estudo sobre o Estágio de Docência como espaço de formação contínua.

Nas reuniões anuais da ANPED, realizamos o mapeamento do 23º ao 36º encontro (2000 a 2013) nos GTs 4: Didática e GTs 8: Formação de Professores, encontramos somente um artigo, e este é fruto de uma dissertação mapeada no site do PPGE da UECE de autoria da Profa. Ms. Maria Márcia Melo de Castro Martins e da Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante. Com as buscas realizadas no CD dos anais do XVI ENDIPE 2012, não encontramos nenhum artigo que se referisse ao Estágio de Docência.

Realizamos ainda, o mapeamento no site do PPGE da UECE, em todas as dissertações. Porém, encontramos apenas uma, justamente a supracitada, que teve algumas de suas elaborações sistematizadas em um artigo no 36º encontro da ANPED 2013. No V ENFORSUP 2013, encontramos apenas um artigo que se refere ao Estágio de Docência, e este apresenta um relato de experiência sobre a realização do Estágio.

Após a realização do mapeamento, delimitamos o tema da pesquisa: *Estágio de Docência na perspectiva da formação contínua*, pois não encontramos pesquisas que versasse sobre o Estágio de Docência como formação contínua para aqueles que exercem o magistério na Educação Superior.

Pudemos intuir com esse mapeamento, que ainda são exíguas as pesquisas que discutem o Estágio de Docência nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu. Portanto, consideramos relevante esta pesquisa no cenário acadêmico, tendo em vista a originalidade da temática e o lugar de onde ela decorre.

Convém salientar que optamos em discutir a formação contínua no Estágio de Docência, por elegermos como sujeitos dessa pesquisa, professores que lecionavam na Educação Superior antes de ingressarem no mestrado do PPGE/UECE. Denominamos essa formação, de formação contínua com base nos constructos teóricos de Pimenta e Lima (2009, p.141), as autoras enfatizam que “o estágio para quem já exerce o magistério pode ser uma circunstância de reflexão, **de formação contínua** e de ressignificação de saberes da prática docente [...]” (grifos nosso).

Delimitação do problema

O nosso problema parte da compreensão de que todo professor, sem exceção, precisa de formação contínua. Embora haja um consenso de que “a docência no Ensino Superior não requer formação no campo de ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois, o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.36).

Por vezes esse pensamento encontra terreno para a sua existência e perpetuação no panorama da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, que desde 1960, formalmente se configura como responsável pela “formação” do professor da Educação Superior, mas no decurso das atividades dos pós-graduandos é perceptível a ênfase dada à pesquisa em detrimento da formação docente.

Diante dessa realidade, recorreremos aos dizeres de Dias (2012, p.148) “sabe-se que, nas instituições de Educação Superior, em geral não há um programa institucional articulado, com o objetivo de promover a formação contínua de seus docentes”. Assim, na ausência uma articulação legislativa, esta pesquisa enfatizou o não privilegiado: a formação contínua no Estágio de Docência.

Não podemos supor que, ao formar pesquisadores, formam-se professores, pois estas formações possuem carâteres próprios, mas é fundamental no tocante da formação de professores da Educação Superior a elaboração de uma formação que relacione docência, pesquisa e extensão, todavia esta relação no processo formativo não deve apagar as especificidades da pesquisa, da extensão e da docência. Assim, pensando nas singularidades da docência, Zabalza (2004, p.155) alerta:

[...] é frequente encontrar excelentes pesquisadores que são professores medíocres (ou, não se comunicam bem, ou utilizam um tipo de discurso muito elevado e complexo, ou mantêm relações conflitantes com seus estudantes, ou não tem tempo suficiente para preparar a aula, ou estão mais envolvidos com os conteúdos que explicam do que com a forma como seus estudantes os decodificam e assimilam, etc).

Isso revela que o professor que leciona na Educação Superior precisa preocupar-se com sua formação contínua e priorizá-la. Nesta direção, o Estágio de Docência pode se constituir em um desses espaços de formação contínua.

A formação de professores para a docência na Educação Superior precisa ser priorizada, visto que é necessário um olhar crítico e reflexivo para a Formação

Contínua, e estudar como se dá esta formação no campo do Estágio de Docência é sem dúvida um contributo para a formação docente.

Em estudos realizados por Almeida (2012) constata-se que o professor universitário não tem uma formação que prime pelos estudos sobre os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável no exercício profissional. Entretanto, a nosso ver esses aspectos podem ser devidamente trabalhados no Estágio de Docência.

Podemos perceber na legislação da Educação Brasileira a ausência da obrigatoriedade da formação docente para lecionar na Educação Superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9.394/96 não assume legalmente o compromisso em formar os professores para atuarem na Educação Superior, apenas determina que os docentes tenham que **se preparar** para o magistério superior em nível de Pós- Graduação, **prioritariamente** em programas de mestrado e doutorado. A Lei 9.394/96, no artigo 66, não utiliza a palavra **formação** para o ensino na Educação Superior, e nem sequer determina a obrigatoriedade desta preparação, omitindo assim, a necessidade de uma formação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

As palavras destacadas acima em negrito: preparar-se, prioritariamente, e formação não são meros vocábulos, trazem consigo significados, intencionalidades. Na gramática geral sob sua forma mais pura, todas as palavras de uma língua são portadoras de um significado mais ou menos ocultas. As palavras são sempre interrogadas a partir de seus valores representativos, pois estas são meio caminho entre as figuras visíveis da natureza e as conveniências secretas. (FOUCAULT, 1999). Concebemos assim, que as palavras trazem uma intenção, um propósito, e em determinados contextos estes não são explícitos. Desta feita, por que não utilizar o termo formação, ao invés de preparação? Por que não utilizar a palavra obrigatoriedade, ao invés de prioritariamente?

Convém destacar que os pressupostos da racionalidade técnica, defendem que “o professor é aquele que ensina [...] Se estes aprendem ou não, não é problema do professor, especialmente do universitário” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 36-37).

Outro impasse evidenciado, é que a LDBN lei 9.394/96, no art. 66, não define que tipo de programa de mestrado e doutorado deve ser prioridade para

formar professores da Educação Superior, omitindo assim a necessidade de uma formação que abranja as singularidades da docência no Nível Superior.

Em meio aos limites postos à formação para a docência no Ensino Superior, o Estágio de Docência aparece como um lugar privilegiado para dialogar com as especificidades da docência no Ensino Superior. Assim, a CAPES instituiu o Estágio de Docência como “parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a **preparação** para a docência e qualificação do ensino de graduação [...]” (Art.18 Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, de abril de 2010). Porém, torna obrigatório o Estágio de Docência apenas para os alunos bolsistas de Demanda Social¹³.

A nosso ver, com a obrigatoriedade do Estágio de Docência a CAPES deu o primeiro passo, mas não priorizou a **formação docente**, apenas determinou o Estágio de Docência como *locus* de preparação para a docência na Educação Superior dos bolsistas de Demanda Social, dando margem para que o Estágio de Docência seja tomado como uma atividade secundária, não tão necessária para os demais alunos não bolsistas.

Com a ênfase na bolsa de Demanda Social omite-se a importância do estágio como espaço de formação para a docência no Ensino Superior e reafirma a ideologia de que professor da Educação Superior não precisa de formação sistemática, com profissionais qualificados para este processo formativo, mas que se aprende a ser professor naturalmente, ou exclusivamente com a experiência, esquecendo que a mesma serve apenas como referência, mas nunca como padrão, modelos a serem seguidos sem questionamento (GHEDIN; FRANCO, 2010).

Para delinear ainda mais a problematização no cenário do PPGE/UECE, é fundamental pensar nas deliberações da Resolução nº 821/2011 CONSU-UECE que regulamenta o Estágio de Docência na UECE.

A Resolução nº 821/2011 CONSU-UECE estende a obrigatoriedade do Estágio de Docência aos alunos não bolsistas, mas enfatiza as exceções, no artigo 2º, § 2º afirma que “**Poderá** ser dispensado do Estágio de Docência o aluno que comprove, perante a coordenação do curso/programa, o exercício profissional por, no mínimo, um ano de atividade docente formal, no Ensino Superior”. Vale destacar

¹³ Programa de Demanda Social (DS), tem como objetivo promover a formação de recursos humanos de alto nível, por meio de concessão de bolsas a cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado).

que a resolução não garante a dispensa como o próprio termo da resolução diz, **poderá**. Entretanto o termo **poderá** não é acompanhado de uma explicação que esclareça quais os critérios para que o mestrando consiga a dispensa do Estágio de Docência.

É preciso evidenciar que o Estágio de Docência ainda que não reconhecido legalmente como meio para a formação contínua dos professores da Educação Superior, a prescrição da CAPES aponta perspectivas para se pensar na formação contínua ao objetivar “a **preparação para a docência e qualificação do ensino de graduação [...]**” (Art.18 Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, de abril de 2010). Neste sentido, entendemos que a qualificação docente é um dos elementos da formação contínua, embora a lei não deixe isto claro.

Lamentamos o termo *preparação* na Portaria MEC/CAPES nº 76/2010 em detrimento da formação, por este trazer consigo o paradigma do tecnicismo e sua ideologia, como dissemos anteriormente com fundamento em Foucault (1999). As palavras são representações das coisas, e desta forma são carregadas de sentido, significados, intenções.

A Resolução nº 821/2011 CONSU-UECE surge com o propósito de organizar o Estágio de Docência, definir a função de estagiários e professores orientadores do estágio, mas o que percebemos é que embora haja essa resolução, ainda há muitas dúvidas em relação a esse estágio.

Na turma de 2013 do mestrado do PPGE/UECE, com base nas discussões sobre o Estágio de Docência, observamos que poucos analisaram os dizeres da Resolução nº 821/2011 CONSU-UECE, desta forma, era constante a dúvida de quem precisaria fazer o estágio, e como este deveria ocorrer.

Outra inquietação advinha da vivência em sala de aula com mestrandos da turma de 2013 que exercem a docência no Ensino Superior. Não foram raras as vezes que observamos os mesmos se referirem ao Estágio de Docência com certo “desânimo” ou desinteresse. Estes afirmavam que já sabiam o que iria acontecer no estágio e que por isso iriam pedir para serem dispensados deste pelos orientadores.

Por outro lado, determinados mestrandos deixaram transparecer o reconhecimento do estágio na formação docente e relatavam que até gostariam de realizar o Estágio de Docência, mas havia tantas atividades (produzir, organizar projeto, publicar, participar de eventos, cursar disciplinas, qualificar etc.) no mestrado que deveriam ser dispensados do estágio por possuírem experiência docente na

graduação. Havia também aqueles que acreditam que deveria ser reduzida a carga horária do Estágio de Docência para os que têm experiência na docência da Educação Superior.

Contudo, acreditamos que a docência universitária requer uma formação consistente crítica e contínua considerando as rápidas transformações da sociedade contemporânea e as necessidades formativas que emergem deste movimento dialético que “impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação” (ALMEIDA, 2012, p. 69).

É evidente que os professores que exercem a docência na Educação Superior e que cursam o mestrado, necessitam de formação contínua. Dessa forma, instigamos os mesmos a pensarem no Estágio de Docência como espaço de formação contínua, até mesmo porque, nitidamente, há poucos espaços na Pós-Graduação *Stricto Sensu* que primam pela Formação do Professor da Educação Superior. Há disciplinas como Metodologia da Educação Superior que visam essa formação, mas não recebem o devido valor, o tratamento adequado, são optativas, enquanto a grande parte das disciplinas que tratam da pesquisa são obrigatórias e todas as atividades que tem relação com a mesma, como a publicação de artigos em periódicos e participação de eventos recebem honorarias. Qual o destaque efetivo que a formação docente e o Estágio de Docência recebem no PPGE/UECE?

O que estamos questionando não é o fato da disciplina ser optativa, complementar ou obrigatória, mas o tratamento que estas recebem dentro da universidade, no PPGE/UECE.

Compreendendo os limites legislativos e ideológicos da formação contínua, elaboramos a nossa **grande pergunta**: Que narração os Mestres¹⁴ formados pelo PPGE/UECE, têm sobre o Estágio de Docência como elemento constitutivo da formação contínua? A fim de responder esta indagação destacamos outras questões, a saber:

- a) Quais as motivações para a realização do Estágio de Docência?
- b) Como acontece o Estágio de Docência?
- c) O que pode ser considerado elemento da formação contínua no Estágio de Docência?

¹⁴ Que antes de ingressar no Mestrado do PPGE/UECE já exerciam a docência no Ensino Superior.

Diante desses questionamentos, definimos **os objetivos desta pesquisa**: analisar as narrativas dos mestres formados pelo PPGE/UECE sobre o Estágio de Docência como elemento constituinte da formação contínua do professor da Educação Superior. Nesta direção, buscamos também:

a) Identificar nas narrativas de formação docente as motivações dos mestres formados pelo PPGE/UECE para a realização do Estágio de Docência.

b) Entender como acontece o Estágio de Docência na perspectiva dos egressos do mestrado do PPGE/UECE.

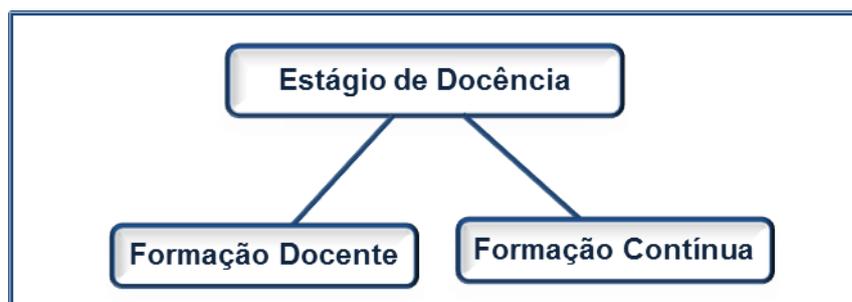
c) Interpretar as narrativas do Estágio de Docência como elemento constitutivo da formação contínua dos mestres formados pelo PPGE/UECE.

Como aporte metodológico, elegemos a Pesquisa Narrativa para fundamentar os caminhos trilhados para chegarmos à produção dos dados empíricos desta pesquisa. Esta escolha metodológica se deu devido à compreensão das possibilidades investigativas e formativas da pesquisa narrativa que “têm o objetivo de falar daquela experiência na qual o indivíduo esteve implicado, num projeto de aprendizagem profissional” (CHENÉ, 1988, p. 90). No caso do estudo em tela, os mestres trazem à tona suas percepções sobre Estágio de Docência no mestrado do PPGE/UECE.

A contribuição social desta pesquisa está em proporcionar a análise crítica da formação contínua do professor da Educação Superior que reflete diretamente na qualidade da educação das instituições de Ensino Superior.

A partir da delimitação da temática, dos diálogos realizados no período da qualificação do projeto que originou da presente pesquisa, elegemos as principais categorias de análise: Estágio de Docência; Formação Docente e Formação Contínua. Para ilustrarmos a ideia, elaboramos a figura abaixo.

Figura 1- **Apresentação das categorias de análise**



Fonte: Elaborada pela autora

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além de conter introdução e conclusão, componentes teóricos que corporificam a pesquisa, dando-lhe um sentido epistemológico próprio. Por último, temos as Referências e Apêndice. Neste contexto, o trabalho está assim distribuído:

O capítulo I – apresenta o *“Caminho metodológico”*. Principia-se com a nossa concepção de metodologia, segue com a descrição da abordagem investigativa, o tipo de pesquisa. Delineando melhor a nossa metodologia, elaboramos alguns pontos que definem com mais nitidez os caminhos trilhados nesta pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados, assim temos: Por que trilhar o caminho da Pesquisa Narrativa? Pesquisa Narrativa com foco na formação docente; A ponte para o Estágio de Docência: PPGE/UECE; Sujeitos da Pesquisa; Entrevista Narrativa e o Procedimento de análise das narrativas. A fundamentação teórica deste capítulo ampara-se nos constructos de Souza (2006), Cunha (1997), Connely e Clandinin (1990), Mello (2004), Josso (2010), Jovchelovitch e Bauer (2002) entre outros.

O capítulo II – denominado de *“Estágio de Docência: proposições pessoais, legislativas e teóricas”* anuncia o conceito de estágio na formação docente, as possibilidades formativas do estágio e destaca, ainda, a prescrição do Ofício Circular nº 28/99/PR/CAPES que trata do Estágio de Docência e seus desdobramentos na Resolução nº 821/2011- CONSU/UECE. Para finalizar o capítulo, apresentamos reflexões sobre os limites e possibilidades da Resolução nº 821/2011- CONSU- UECE na formação docente dos pós-graduandos. Neste capítulo nos apropriamos das elaborações teóricas de Pimenta e Lima (2010), Lima (2001, 2008 e 2012), Franco (2008), Soares e Cunha (2010), Tardif (2007), Veiga (2009) Virgínio (2009) e outros.

O capítulo III – intitulado *“Da História de Vida à Trama da Formação Docente: tecendo o perfil dos sujeitos”* evidenciamos as características dos sujeitos da pesquisa, lançando o olhar para suas trajetórias de vida e formação, isto é, os caminhos trilhados pelos mesmos para chegar ao PPGE/UECE e, respectivamente, ao Estágio de Docência. Para apresentarmos as histórias de vida e formação, dialogamos com Pimenta e Lima (2009).

O capítulo IV - nomeado de *“Estágio de Docência: compreensão e interpretação das narrativas,”* expõe a análise dos dados que foram estruturados em quatro seções assim definidas: a primeira (1ª) seção: *“A porta de entrada para o*

Estágio de Docência: primeiras narrativas”; a segunda (2ª) seção: “*O Estágio de Docência no mestrado do PPGE/UECE*”; a terceira (3ª) seção: “*Estágio de Docência como Formação Contínua: a narrativa dos Mestres*”; e a quarta (4ª) e última seção: “*Estágio de Docência: o que dizer de ti?*”? Vale salientar que as narrativas apresentadas em cada uma das seções apontam os limites para a realização do Estágio de Docência e as possibilidades para o aprimoramento do mesmo. Na análise das narrativas nos alicerçamos nas ideias de Pimenta e Lima (2009), Kulcsar (1991), Freire (1977, 1980, 1983, 1987, 1996, 2009, 2011), Kenski (1991), Libâneo (1994), Ostetto (2012), Vasconcelos (2000), Porto (2010), Dias (2003, 2012), Veiga (1995) entre outros.

E por fim, apresentamos as *Considerações* da presente pesquisa, retomando seus principais pontos de discussão suscitados na problematização, o diálogo com a fundamentação teórico-metodológica. Ressaltamos ainda os resultados deste estudo, como: a necessidade de se estabelecer um trabalho coletivo no desenvolvimento do Estágio de Docência, de valorização da formação docente na Pós-Graduação, a importância do planejamento coletivo entre orientador do estágio e pós-graduando das atividades do Estágio de Docência entre outros aspectos. Enfim, é nesse espaço que apresentamos uma síntese provisória sobre o Estágio de Docência como elemento constitutivo da formação contínua no PPGE/UECE.

1. 1 CAMINHO METODOLÓGICO

“Certa vez, duas moscas caíram num copo de leite. A primeira era forte e valente. Assim, logo ao cair, nadou até a borda do copo. Como a superfície era muito lisa e suas asas estavam molhadas, porém, não conseguiu escapar. Acreditando que não havia saída, a mosca desanimou, parou de se debater e afundou. Sua companheira de infortúnio, apesar de não ser tão forte, era tenaz e, por isso, continuou a se debater e a lutar. Aos poucos, com tanta agitação, o leite ao seu redor formou um pequeno nódulo de manteiga no qual ela subiu. Dalí, conseguiu levantar vôo para longe. [...]”

Shinyashiki (2000)

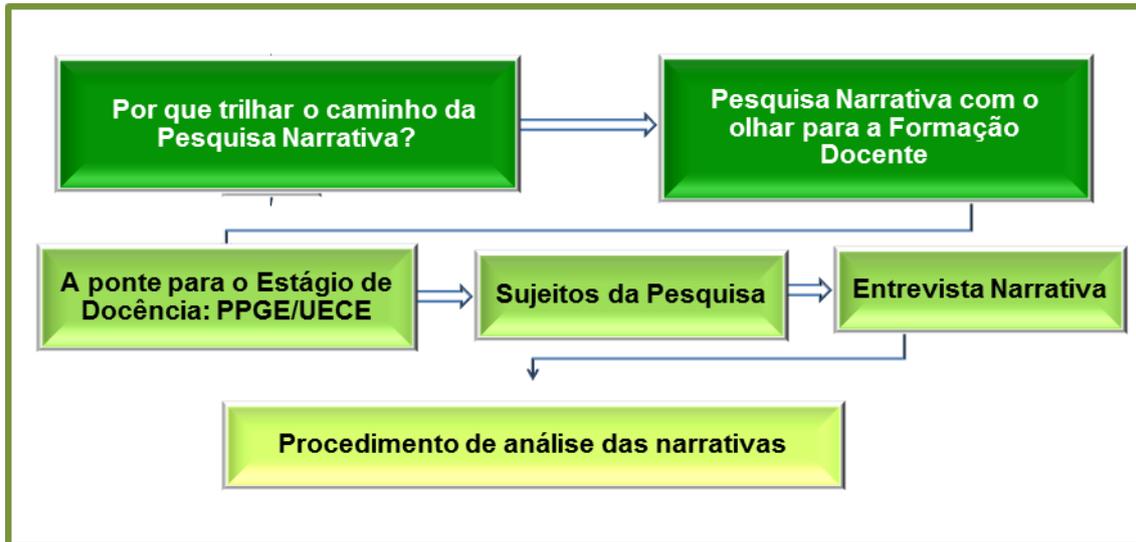
A narração apresentada na epígrafe nos mostra que podemos construir uma ponte para atingir os nossos objetivos, ou seja, uma metodologia, mas esta tarefa não se constitui solitariamente. Esse percurso é construído com fundamentos teóricos e com base em outras experiências. Observando os passos percorridos por outros, construímos o nosso próprio trajeto.

A mosca, protagonista desta história, antes de agir, observou o curso que sua companheira de infortúnio percorreu, e, vendo a trágica finalização do percurso, resolveu agir de outra forma.

Assim como a mosca, que nem era tão forte, todavia tenaz, que se debatia e lutava, desta maneira, construímos progressivamente este capítulo metodológico, a partir de estudos e reflexões, analisando dissertações, teses para arquitetarmos a metodologia em tela. Selecionamos os procedimentos metodológicos com base nos autores que discutem sobre os elementos da Pesquisa Narrativa, entretanto, não temos a pretensão de utilizarmos o método tal qual como foi criado, mas interpretá-lo, adequando-o às necessidades da presente pesquisa.

Principiamos com a reflexão sobre a nossa concepção de metodologia, e seguimos com a abordagem investigativa, o tipo de pesquisa, elucidados nos itens: *Por que trilhar o caminho da Pesquisa Narrativa? Pesquisa Narrativa com foco na formação docente; A ponte para o Estágio de Docência: PPGE/UECE; Sujeitos da Pesquisa; Entrevista Narrativa e Procedimento de análise das narrativas.* Para auxiliar o entendimento dos caminhos deste estudo elaboramos a figura a seguir.

Figura 2 - Caminho Metodológico



Fonte: Elaborada pela autora

Cada pesquisador dá um enfoque pessoal à metodologia, revelando assim que o método não é um receituário fixo, mas se constrói conforme o contexto da investigação, das necessidades que surgem no desenvolver de cada pesquisa. Nesta direção, Gonzaga afirma que:

Não há receita para a eficácia de uma boa produção em pesquisa científica, mas sim determinação, diálogos constantes com os teóricos, relacionando-os a uma prática contínua e reflexiva. É uma trajetória que requer tempo [...] (GONZAGA, 2006, p.66).

Em sintonia com a afirmação acima, entendemos que para proceder qualitativamente uma pesquisa é fundamental a determinação, o diálogo com os teóricos, a disponibilidade de tempo para desenvolver cada etapa do processo investigativo. Vale ressaltar que o ato de pesquisar é complexo, que requer do pesquisador rigorosidade metódica em todas as etapas da pesquisa, porém, isso não significa que o estudioso deva ficar preso ao método, mas dialogar com o mesmo considerando o contexto do estudo.

Nesta direção, podemos perceber, na continuação da narração da epígrafe, que situações distintas em contextos díspares, exigem métodos, olhares diferentes. Conta Shinyashiki (2000, p.133):

[...] Tempos depois, a mosca tenaz, por descuido, novamente caiu num copo, desta vez cheio de água. Como pensou que já conhecia a solução daquele problema, começou a se debater na esperança de que, no devido tempo, se salvasse. Outra mosca, passando por ali e vendo a aflição da companheira de espécie, pousou na beira do copo e gritou: “Tem um

canudo ali, nade até lá e suba". A mosca tenaz respondeu: "Pode deixar que eu sei como resolver este problema". E continuou a se debater mais e mais até que, exausta, afundou na água.

Ao interpretar o sentido da narração acima, entendemos que na construção e no desenvolvimento metodológico é preciso que o pesquisador se reconheça aprendiz da pesquisa. A realidade transforma-se, requerendo uma apropriação diferente do método, pois os sujeitos, as realidades, não são os mesmos, assim como os critérios de "verdade" científica. Neste sentido, Ghedin e Franco (2006, p.7) alertam que:

Um objeto investigativo exige sempre uma preocupação metodológica que esteja suficientemente amadurecida, de modo que dê suporte para que o sujeito não se torne refém do objeto investigado e dos conceitos analíticos utilizados nas interpretações das relações presentes no processo investigativo.

Os sujeitos da pesquisa não estão contribuindo com a mesma para serem "julgados", e sim para serem compreendidos em seus contextos, com suas histórias de vidas e formação. Estes devem ser respeitados em seus "pontos de vistas," nos quais estão imbricadas as suas escolhas e experiências pessoais e sociais.

Considerando a nossa compreensão metodológica, o presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, por preocupar-se com as ações e relações humanas (BASTOS, 2007).

Elegemos abordagem qualitativa por esta atentar muito mais com o processo do que com o produto, "considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números" (PRODANOV, 2013, p.69).

Para compreendermos a Pesquisa Narrativa nos apropriamos dos pressupostos desta, e é sobre esta questão que o próximo item irá tratar.

1.2 POR QUE TRILHAR O CAMINHO DA PESQUISA NARRATIVA?

A constituição da humanidade coaduna com o ato de narrar. Os seres humanos contam suas histórias de vida e estas revelam a forma como os mesmos veem o mundo. Ao narrar, o sujeito organiza a percepção dos episódios vividos, compondo seus significados. Assim, "ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos

significativos e representações que são estabelecidos à experiência” (SOUZA, 2006, p.104). Neste sentido, as narrativas podem contribuir para a compreensão da formação docente, evidenciando os significados e as representações da formação.

Ao descortinar o passado pelas narrativas, o indivíduo é conduzido a fazer um mergulho em suas experiências, e com um olhar introspectivo pode selecionar eventos singulares da sua formação para que, com a visão do presente, possa analisá-los em diversos períodos (passado, presente), como esclarece Thomson (1997, p.57) “[...] ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser no futuro”. Assim, a narrativa pode possibilitar um olhar reflexivo para a formação docente.

As narrativas, conforme Cunha (1997), ultrapassam as fronteiras da descrição da realidade, elas produzem conhecimentos e concomitantemente se constituem como veículos, condutores do conhecimento. Em sintonia com Cunha (1997), Souza (2004) diz que as narrativas podem superar dimensões técnicas e instrumentais da formação.

Cunha (1997) destaca que o ato de narrar pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando sua trajetória.

Com o intuito de revelarmos sumariamente a justificativa da opção pela Pesquisa Narrativa, apresentando as possibilidades que a mesma dispõe para a compreensão do nosso objeto de estudo, elaboramos uma síntese enumerando algumas possibilidades metodológicas da Pesquisa Narrativa. Vejamos a figura a seguir:

Figura 3 - **Possibilidades metodológicas da Pesquisa Narrativa**



Fonte: Elaborada pela autora

As narrativas podem revelar os caminhos da formação contínua, com um cenário próprio, de um tempo específico, com as subjetividades de cada indivíduo, evidenciando problemas de um determinado contexto, abrindo espaço para a reflexão crítica da formação. Dando sequência a nossa apresentação metodológica, o próximo item trará as reflexões sobre o conceito de Pesquisa Narrativa, articulada à perspectiva da formação docente e às dimensões que necessitam ser consideradas neste tipo de pesquisa.

1.3 A PESQUISA NARRATIVA COM O OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A Pesquisa Narrativa vem se firmando a partir da década de 80, principalmente na Europa, e desde então vem se expandindo como referência nos estudos e pesquisas educacionais. Este tipo de estudo apresenta várias possibilidades de revelar as experiências humanas, que é conceituada por Connelly e Clandinin (1990) como o estudo da forma pela qual os seres humanos conhecem o mundo.

Reconhecemos que a Pesquisa Narrativa é complexa, pode elucidar a história de vida, a biografia, a autobiografia, as memórias, entre outras experiências. Contudo, a nossa investigação prima por uma dimensão da Pesquisa Narrativa, denominada por Josso (2010) de nível 1, que segundo a autora tem como objetivo evidenciar o processo de formação. Nessa perspectiva, Cunha (1997) afirma que as narrativas podem ser tanto um fenômeno que se investiga como um método de pesquisa. Assim, no presente enredo utilizamos a Pesquisa Narrativa como método.

Compreendendo esse tipo de pesquisa, Souza (2006) esclarece que esta se configura como instrumento de investigação, mas também de formação e explica que é ferramenta de pesquisa porque se vincula ao ato de produzir conhecimento com base nas experiências vividas ou contadas em perspectivas diferentes. Souza (2006) destaca que a Pesquisa Narrativa se constitui formação por partir do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive concomitantemente a função de ator e investigador da própria formação docente.

É pertinente destacar que, na Pesquisa Narrativa, o acesso à concepção dos sujeitos sobre os acontecimentos vividos comumente ocorre por meio das histórias contadas ou escritas. Para tanto, esse contar história se constitui em um

diálogo introspectivo com o passado, com o contexto, na qual a história é a própria interpretação da experiência. Cabe dizer que ao narrarem, os indivíduos revelam suas singularidades, a compreensão dos acontecimentos e, respectivamente, a posição dos sujeitos diante das situações vividas.

Para entender o significado do termo história na Pesquisa Narrativa, Connelly e Clandinin (2004, p.2) citado por Mello (2004, p.88) esclarecem que a “história é o portal pelo qual uma pessoa se insere no mundo e pelo qual sua experiência sobre o mundo é interpretada e tornada pessoalmente significativa”. Compreendemos que o sujeito, ao contar sua história de formação, enfatiza o significado desta, e socializa a reflexão pessoal da própria experiência formativa.

A Pesquisa Narrativa com foco na formação contínua de professores, “permite ao sujeito compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo” (SOUZA, 2004, p.393). A nosso ver, as várias formas de compreender os acontecimentos, a variedade de “pontos de vista”, produz a riqueza da pesquisa. Isso mostra que os sujeitos apresentam uma forma heterogênea de perceber o mundo, de ler a realidade, de analisar um fenômeno.

Essa diversidade permite o questionamento das condições materiais e pedagógicas em que é produzida a formação docente em distintas perspectivas. Compreendemos isso em Josso (2010, p.38) ao afirmar que “como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas”. Com a Pesquisa Narrativa, cria-se espaço para refletir criticamente a maneira como acontece a formação docente, assim como seus avanços, retrocessos e perspectivas.

Como as demais investigações, a Pesquisa Narrativa capta “verdades” provisórias. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p.110) “as narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas; elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço”. O critério de “verdade” numa pesquisa narrativa é relativo, depende da forma como o narrador percebe e analisa os acontecimentos.

O desenvolver da Pesquisa Narrativa requer atenções específicas que são salientadas por Mello (2004, p.90): “precisa-se considerar as condições sociais nas quais as pessoas vivem suas experiências”. Desta forma, é necessário questionar: E se a história fosse diferente? E se as condições fossem diferentes? Como seria esta concepção pessoal da realidade vivida?

Mello (2004) menciona Connelly e Clandinin (2004) que apontam três lugares comuns que precisam ser compreendidos na Pesquisa Narrativa: a *temporalidade*, a *sociabilidade* e o *lugar*. Mello (2004) esclarece que a temporalidade, o primeiro lugar comum na Pesquisa Narrativa, não descreve apenas um evento, pessoa ou objeto como tal, mas busca compreender o evento, a pessoa ou objeto considerando um passado, um presente e um futuro. Todavia, entendemos que cada tempo formativo possui as suas especificidades, e estas acompanham o indivíduo, transformando sua forma de ver a realidade.

Em relação ao segundo lugar comum da Pesquisa Narrativa Mello (2004) cita novamente Connelly e Clandinin (2004) para explicar que a sociabilidade se refere ao respeito às condições pessoais dos participantes de pesquisa, prestando atenção aos seus sentimentos, esperanças e desejos. Nesse sentido, nosso estudo procurou entender as condições pessoais, captando sentimentos e perspectivas dos sujeitos da pesquisa.

Para entender o terceiro lugar a ser analisado na Pesquisa Narrativa, Mello (2004, p. 90) traz outra vez Connelly e Clandinin (2004, p.10) que definem este campo como “as divisas concretas específicas, físicas ou topológicas nas quais a pesquisa e os eventos ocorrem”. Trazendo esse entendimento da necessidade de analisar estes “lugares” na pesquisa, tivemos o cuidado de compreender, na fala dos narradores, o *lócus* no qual foi realizado o Estágio de Docência.

Entretanto, Cunha (2007) alerta que para desenvolver de forma bem sucedida uma Pesquisa Narrativa é necessário que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio. Para tanto, esta pesquisa, demandou dos narradores, sujeitos da investigação, disponibilidade para o diálogo sobre a própria formação.

A UECE, mais especificamente o PPGE desta universidade, se constitui ponte para o Estágio de Docência. No próximo item apresentamos as principais características desta ponte, ou seja, o cenário da pesquisa.

1.4 A PONTE PARA O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: PPGE/UECE

A escolha deste campo de estudo (PPGE-UECE) advém do mapeamento realizado nos periódicos da CAPES, nos artigos da ANPED, no XVI ENDIPE 2012, no V ENFORSUP 2013 e nas dissertações disponíveis no site do PPGE/UECE. Com

este mapeamento, constatamos a carência de pesquisas que discutem e problematizam o Estágio de Docência. Dos achados deste mapeamento, não encontramos nenhuma pesquisa que tenha como *lócus* o Estágio de Docência no mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

1.4.1 A Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A UECE foi o lugar de desenvolvimento da maioria dos Estágios de Docência deste estudo. Consideramos relevante delinear este cenário a fim de situar os leitores acerca do panorama social, político e estrutural desta universidade com o intuito de compreendermos o espaço de onde emergiram as narrativas.

As informações aqui apresentadas foram obtidas no site da UECE¹⁵. Elucidamos estes dados por considerarmos relevante conhecer brevemente o histórico do campo maior da nossa pesquisa, na qual nos deteremos mais especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade.

A Universidade Estadual do Ceará foi criada pelo Decreto 11. 233, de 10 de março de 1975. Seu primeiro reitor foi o professor Antônio Martins Filho. Sua missão é produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável da Região. Obteve incorporação ao seu patrimônio as Unidades de Ensino Superior existentes na época: Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, além da Televisão Educativa Canal 5.

As instituições escolares supracitadas transformaram-se em seus primeiros cursos de graduação. Não obstante fundada em 1975, sua instalação apenas se concretizou em 1977. Nesse período, a UECE procurou direcionar seu campo de abrangência àquelas profissões mais necessárias ao desenvolvimento do Ceará naquela época: Ciências da Saúde (Enfermagem e Nutrição); Ciências Tecnológicas (Ciências da Computação); Ciências Puras (Matemática, Física, Química e Geografia) e Ciências Sociais (Administração, Ciências Contábeis,

¹⁵ <http://www.uece.br/uece/index.php/conheca-a-uece/historico>
http://www.uece.br/uece/arquivos/portifoliosuece_paginasinternas.pdf. Acesso 02/12/2013.

Serviço Social e Pedagogia); Ciências Humanas (Letras, Filosofia, História, Música, Instrumento-Piano e Estudos Sociais) e Ciências Agrárias (Medicina Veterinária). Posteriormente, foram criados outros cursos: Ciências Biológicas, Medicina e Psicologia.

A UECE surge com o objetivo de atender às necessidades do desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Ceará. Desse modo, uma rede multicampi a qual, atualmente, conta com Faculdades nos municípios de Iguatu (FECLI), Quixadá (FECLESC), Limoeiro do Norte (FAFIDAM), Crateús (FAEC), Tauá (CECITEC) e Itapipoca (FACEDI).

Constituída por uma rede “multicampi” (dois na capital e seis no interior do Estado) que privilegia os cursos voltados para a formação de professores, a UECE também tem buscado promover a integração do ensino de graduação, de pós-graduação, a pesquisa e a extensão. A instituição vem acumulando experiências e transformando o seu perfil curricular em razão da melhoria da formação profissional de seus alunos e, conseqüentemente, da elevação da qualidade de vida da sociedade cearense.

A universidade tem como ideário abranger o ensino numa perspectiva de constituí-lo numa atividade por excelência da UECE, desde sua origem, principalmente o de graduação, com a preocupação pela sua qualidade, objetivando a formação de profissionais competentes para atender às mais diversificadas demandas sociais e profissionais do Estado e da Região. A UECE se destaca no cenário estadual, sobretudo, por sua contribuição à formação de professores. Dos sessenta e sete cursos de graduação presenciais que oferta, quarenta e seis são cursos de licenciatura. Além da graduação, foi ao longo desses anos incorporando a Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*. A seção a seguir apresenta a trajetória da Pós-Graduação *stricto sensu*, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE).

1.4.2 O Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE tem seu embrião no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE), uma iniciativa que tinha como desafio contribuir com a melhoria da educação pelas vias da Formação Docente. “o curso surgiu como resposta às crescentes demandas sobre o Centro de

Educação da UECE na oferta de qualificação e formação de recursos humanos especializados no âmbito da Educação Superior e da Educação Básica”. (FARIAS, 2013, p.11). Todavia, não podemos discorrer sobre o histórico do PPGE-UECE sem antes apresentarmos seu embrião: o CMAE.

Criado em 6 de dezembro de 2002 pela Resolução nº 2. 486/2002- CEP, autorizado para funcionamento pela CAPES em 2003 e homologado por meio da Portaria do CNE nº 1. 652, de 03 de junho de 2004, o Mestrado Acadêmico em Educação iniciou suas atividades em janeiro de 2004. Inicialmente o curso foi estruturado em três linhas de pesquisa: Didática e Formação Docente; Política Educacional, Formação e Cultura Docente, tendo começado sua primeira turma com 12 vagas e com um corpo docente composto por 13 professores.

O CMAE-UECE se constitui o alicerce para a criação do PPGE-UECE. Passou por dois processos de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão responsável pela avaliação dos cursos de pós-graduação no Brasil. Como resultado da avaliação, o CMAE obteve nota 4, pontuação suficiente para a criação do Curso de Doutorado em Educação. Vale salientar que “esta condição é fruto do trabalho coletivo e da colaboração de uma equipe de pesquisadores que, por diversas vias, vem evidenciando seu compromisso com a melhoria dos processos formativos na universidade” (FARIAS, 2013, p.11-12).

Contudo, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) se constituiu a partir da recomendação do Curso de Doutorado pela CAPES em 02/04/2012 (Ofício nº 057 – 20/2012 – CTC/CAAI/CGAA/CAPES). O programa teve o Projeto Político Pedagógico do Curso de Doutorado em Educação (CDE) aprovado pela Resolução nº 3382/2011-CEPE e criado pela Resolução nº 997/2011 – CONSU, de 27 de junho (FARIAS, 2013, p.12).

O programa tem sua área de concentração na Formação de Professores, a qual se caracteriza pelo desenvolvimento de estudos sobre a formação inicial e contínua como eixo para onde concorre o desenvolvimento profissional, o construto da identidade docente e a valorização da docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva no âmbito das políticas da Educação Básica e Superior. Neste sentido, o PPGE-UECE tem como objetivos:

- Produzir conhecimentos na área de educação que contribuam para o incremento do campo da pesquisa e da intervenção sobre formação de

professores, considerando as dimensões da teoria e prática, do desenvolvimento profissional e da aprendizagem;

- Formar profissionais para a Educação Superior, a Educação Básica e a gestão educacional capazes de comprometer a prática docente em estreita vinculação com a totalidade social, por meio da articulação entre ensino e pesquisa;
- Promover a parceria entre as linhas e os grupos de pesquisa do Programa na perspectiva da formação docente interdisciplinar, considerando o campo de atuação desse profissional e a especificidade do seu trabalho na promoção da formação cultural, da aprendizagem e da emancipação humana. (FARIAS, 2013, p.15).

Assim, o PPGE da UECE, segundo Farias (2013), prima por desenvolver investigações que: a) abordem as práticas de desenvolvimento docente, os múltiplos saberes, as estratégias de ensino e aprendizagem e os processos intersubjetivos presentes no cenário do trabalho docente e da formação profissional em tempos e espaços diferenciados; b) articulem a política educacional com os contextos históricos e contemporâneos da formação de professores, considerando a gestão educacional e escolar, a avaliação de sistemas e as tecnologias em educação; e, c) estabeleçam relações entre trabalho e educação, numa perspectiva histórica e cultural, abarcando a problemática da formação e da prática docente em sua conexão com o processo social.

Atualmente¹⁶ o PPGE-UECE possui dois cursos: mestrado e doutorado. O mestrado está estruturado em 4 Linhas; o doutorado em 3 Linhas de Pesquisa. Dito isto, segue nos próximos parágrafos a apresentação da composição de linha e núcleos.

A Linha “A” Formação, Didática e Trabalho Docente está organizada em dois Núcleos. Núcleo 1: Ensino e suas Tecnologias, coordenado pelos professores: José Álbio Moreira de Sales, Marcília Chagas Barreto e Ivoneide Pinheiro Lima. O Núcleo 2: Didática, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas, coordenado pelos professores: Maria Socorro Lucena Lima, Jacques Therrien e Maria Marina Dias Calvalcante. A Linha “A,” prima por estudos e pesquisas sobre o:

Docente profissional situado em contextos onde **os saberes e conhecimentos de sua prática** são permeados por elementos subjetivos, **pedagógicos**, artísticos, culturais, econômicos, políticos e sociais que moldam seu trabalho. A compreensão dialética da relação teoria e prática **fundamenta tanto os estudos da didática**, que aborda os processos de ensino, investindo na **formação teórica dos campos que constituem os saberes da docência, da prática pedagógica e do estágio curricular**, quanto o trabalho do educador como sujeito situado em contexto que afeta

¹⁶ 2015

sua prática profissional (Proposta institucional do curso de Doutorado da UECE, 2011, p.67, grifos nossos).

A Linha “B” Formação e Desenvolvimento Profissional, organizada em três núcleos. O Núcleo 1: Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação, coordenado pelos professores: Isabel Maria Sabino de Farias, Silvina Pimentel Silva e José Ossian Gadelha de Lima. O Núcleo 2: Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde, coordenado pelos professores: Silvia Maria Nóbrega-Therrien, Heraldo Simões Ferreira e Vera Lúcia Santiago de Araújo. Núcleo 3: Aprendizagem e Subjetividade na Formação e Prática Docente, coordenado pela professora Ana Ignez Belém Lima Nunes.

A Linha “B” caracteriza-se pelos os estudos sobre a formação (inicial e continuada) em relação ao desenvolvimento docente.

Investiga, então, **trajetórias de vida, formação e prática** em diferentes tempos e espaços, articulando tais elementos com cenários da **cultura institucional e de inovações pedagógicas** nos quais os profissionais se inserem. Em relação à trajetória de vida focaliza **o percurso formativo, a identidade e a saúde docente**, à formação e a prática educativa destacam **o currículo, as estratégias e os processos de aprendizagem**. Estes elementos do desenvolvimento profissional são abordados considerando sua contribuição na formação de pesquisadores no âmbito da educação nos diversos níveis, modalidades e contextos (Proposta institucional do curso de Doutorado da UECE, 2011, p.67- 68, grifos nossos).

A Linha “C” Formação e Políticas Educacionais é organizada em três núcleos. Núcleo 1: Política e Gestão Educacional, coordenado pela professora Sofia Lerche Vieira. Núcleo 2: Tecnologias Digitais em Educação, que tem o professor João Batista Carvalho Nunes como coordenador. Núcleo 3: História e Avaliação Educacional, coordenado pelos professores, Antonio Germano Magalhães Junior e Fátima Maria Leitão Araújo. Caracteriza-se a Linha “C” pelos

Estudos e pesquisas sobre as **dimensões históricas e contemporâneas da articulação entre formação docente e políticas educacionais**: A partir deste foco, procura-se compreender a gestão educacional e escolar, bem como desafios suscitados pelos **sistemas de avaliação** e pelas **tecnologias na educação** (Proposta institucional do curso de Doutorado da UECE, 2011, p.68, grifos nossos).

A Linha “D” Marxismo e Formação do Educador têm dois Núcleos. Núcleo 1: O Marxismo como Ontologia do Ser Social, coordenado pelos professores, Frederico Jorge Ferreira Costa, José Deribaldo Gomes dos Santos, Betânia Moreira de Moraes e Maria Susana Vasconcelos Jimenez. Núcleo 2: A Formação docente

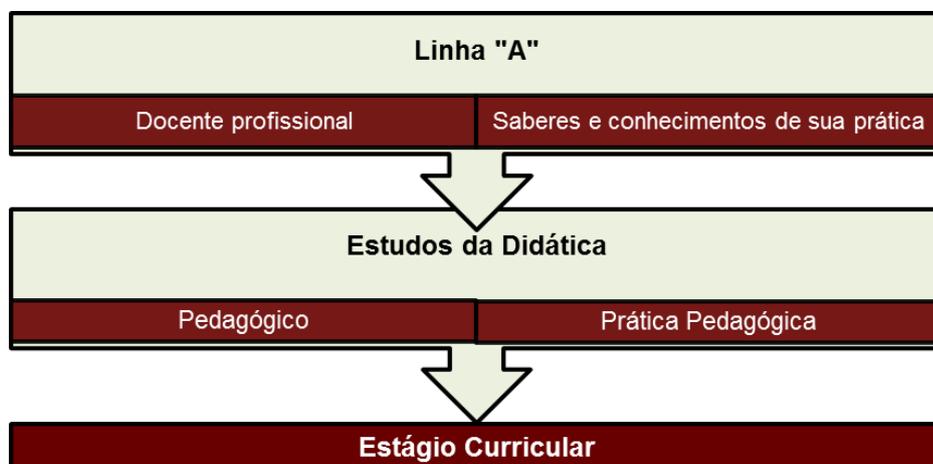
no contexto Capitalismo Contemporâneo, coordenado pelos professores, Osterne Nonato Maia Filho, Maria das Dores Mendes Segundo e Ruth Maria de Paula Gonçalves. A caracterização atual da Linha “D” aponta que

Desenvolve estudos sobre o **marxismo como ontologia do ser social e a relação trabalho, educação e formação humana**. Assume o **trabalho como complexo fundamental do processo de reprodução social** (Marx, Lukács) e, sobre esta base, aborda o complexo educacional, numa perspectiva onto-histórica, de forma a recuperar as devidas conexões entre uma proposta de educação emancipadora e a superação do capital. A linha organiza-se em torno de investigações sobre **os fundamentos ontológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural**; trabalho, educação e reprodução social no contexto da crise estrutural do capital e suas implicações para a formação docente; a formação do educador e a relação teoria-prática na perspectiva da ontologia marxiana; educação e transição socialista (Proposta institucional do curso de Doutorado da UECE, 2011, p.68, grifos nossos).

Convém destacar que todas as linhas de pesquisa apresentadas sinalizam estudos sobre a formação docente. Assim o PPGE/UECE tem como um dos seus objetivos articular ensino/pesquisa e formação docente em parceria com as linhas de pesquisa em uma perspectiva interdisciplinar.

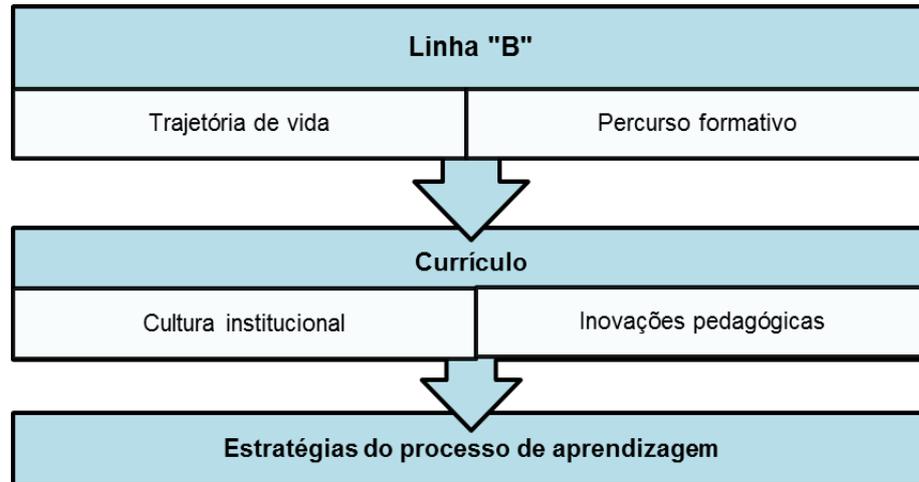
Deste modo, os membros das linhas de pesquisa apresentam diversas maneiras de conceber a formação contínua e dialogam com os objetivos elucidados pelo PPGE/UECE. Com base em suas características e enfoques de pesquisa, as linhas apresentam especificidades teóricas e metodológicas, que revelam a diversidade das narrativas de formação. Desta forma podemos apontar que as linhas de pesquisa apresentam singularidades que elucidamos nas figuras a seguir.

Figura 4 – Características da Linha “A”



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 5 – Características da Linha “B”



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 6 – Características da Linha “C”



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 7 – Características da Linha “D”



Fonte: Elaborada pela autora

Interpretando as figuras acima, podemos afirmar que devido à diversidade das teorias apropriadas pelas linhas de pesquisa, a formação docente recebe diversos olhares. Assim, pressupomos que a Linha “A” entende a formação docente com o olhar da Didática, do pedagógico, do trabalho docente; que a Linha “B” analisa a formação docente lançando o olhar para o Currículo, a cultura institucional, o percurso formativo e as estratégias do processo de aprendizagem; a Linha “C” apreende a formação docente a partir de sua dimensão histórica e contemporânea, articulando formação de professores e políticas educacionais, analisando os sistemas de avaliação; a Linha “D” para analisar a formação do educador apropriase dos pressupostos do Marxismo como ontologia do ser social, da relação trabalho, educação e formação humana, dos fundamentos ontológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico- Cultural.

1.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Selecionamos quatro (4) egressos do mestrado da turma de 2012, para sujeitos desta pesquisa, uma vez que consideramos o ano de 2012 um marco na história do Estágio de Docência no PPGE da UECE, pois esta turma participa do processo de implementação da Resolução 821/2011 que determina o Estágio de Docência como atividade obrigatória a “todos” os alunos do programa.

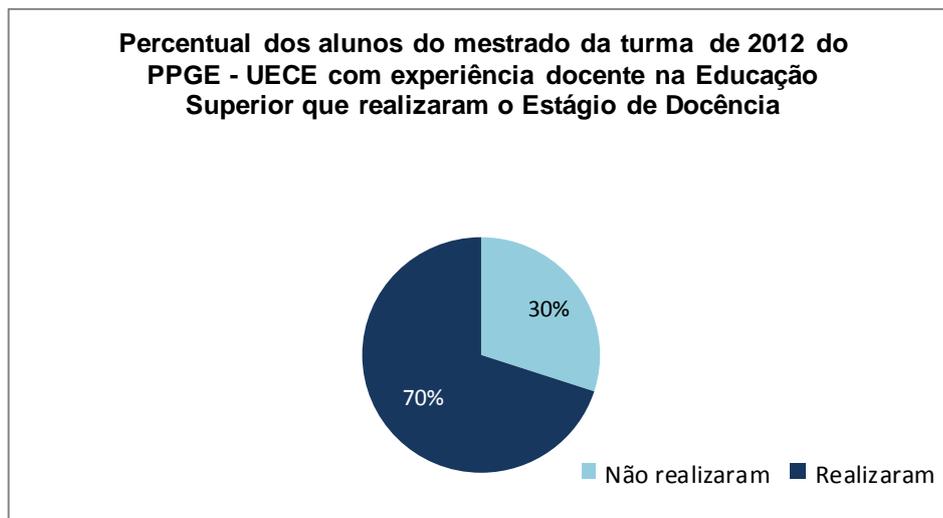
O processo de inclusão dos sujeitos da pesquisa se deu inicialmente pela busca dos mestrandos que já exerciam o magistério antes de ingressarem no mestrado. Para descobrirmos esta informação, acessamos o Currículo *Lattes* dos mestrandos da turma de 2012. Diante do exposto, encontramos as seguintes informações: Em um universo de (26) vinte seis alunos, (18) dezoito exerciam o magistério e apenas (8) oito não eram professores.

Após esse primeiro mapeamento dos sujeitos, delimitamos ainda mais os critérios de seleção. A busca nos Currículos *Lattes* teve outro objetivo: identificar os sujeitos que antes de adentrarem no mestrado do PPGE da UECE exerciam a docência na Educação Superior. Dos (26) vinte e seis alunos da turma de 2012 do mestrado, (10)¹⁷ dez lecionavam na Educação Superior.

¹⁷ Para essa proposta investigativa, selecionamos aqueles que lecionavam na Educação Superior, na graduação presencial. Expomos esta informação, porque determinados alunos exerciam a tutoria no ensino superior.

A partir da aquisição destas informações, fomos à secretaria do PPGE/UECE para saber quem realizou o Estágio de Docência e quem foi dispensado. Dos (10) dez professores da Educação Superior, apenas (3) três solicitaram a dispensa do Estágio de Docência. Para visualizarmos melhor estes dados, elaboramos o segundo gráfico:

Gráfico 1 – Percentual dos alunos que realizaram o Estágio de Docência



Fonte: Elaborado pela autora

A partir dessa constatação, retomamos nosso questionamento inicial: Quais as motivações para a realização do Estágio de Docência? Após este mapeamento inicial dos sujeitos, nos aproximamos de quatro (4) professores da Educação Superior que cursaram o mestrado em Educação no PPGE/UECE na turma de 2012 e neste realizaram o Estágio de Docência.

A informação apresentada no gráfico nos instiga a pensar que boa parte dos professores que buscam o mestrado no PPGE da UECE, já exerce o magistério na Educação Superior.

A quantidade dos sujeitos, (4) quatro, se justifica por considerarmos que o PPGE/UECE possui 4 linhas de pesquisas. Dessa forma, elencamos um sujeito de cada linha de pesquisa, com o intuito de captarmos a compreensão o Estágio de Docência em diversos olhares.

Pressupomos que a escolha por (4) quatro sujeitos de linhas de pesquisa diferentes podem evidenciar diversas perspectivas do estágio; compreendendo que

cada linha de pesquisa apresenta uma diversidade de aportes teóricos, e concebem a formação docente a partir destes fundamentos teóricos. Desta forma, supomos que estas concepções podem nos propiciar uma compreensão de mais ampla do Estágio de Docência. Neste intento, sinaliza Moraes (2012, p.43) que “cada um lança um olhar diferente para a mesma realidade, e é no conjunto desses olhares que podemos dizer algo de significativo sobre o que é observado”.

Convém evidenciar que na análise das narrativas nos referiremos aos sujeitos da pesquisa, assim: Mestre I, Mestre II, Mestre III e Mestre IV. Vale salientar que os Algarismos Romanos, indicados posteriormente à palavra mestre, não estão identificando a Linha de Pesquisa dos sujeitos, estes foram escolhidos aleatoriamente.

O termo, mestre foi escolhido para o tratamento dos sujeitos da pesquisa, porque representa sua ascensão profissional, o Título de Mestre é como se fosse um troféu, o reconhecimento dos esforços empenhados para aquisição do Título. Notamos também que quando nos referimos aos sujeitos da pesquisa, como Mestres, eles demonstram para nós um sentimento de satisfação.

O próximo item tem como finalidade apresentar uma reflexão sobre o uso da Entrevista Narrativa (o instrumento de apreensão das histórias de vida e formação no Estágio de Docência). Assim, prosseguimos com a apresentação dos cuidados teóricos e metodológicos requeridos na Entrevista Narrativa.

1.6 ENTREVISTA NARRATIVA

Para a produção dos dados empíricos da pesquisa, utilizamos como instrumento metodológico a Entrevista Narrativa que conforme Jovchelovitch e Bauer (2002) é um tipo de entrevista, em que o sujeito relata sobre algum acontecimento importante de sua vida. Neste sentido, a formação docente no mestrado, de modo específico no Estágio de Docência é um acontecimento relevante, que necessita ser evidenciado.

As Entrevistas Narrativas possuem incontáveis variedades, e podem ser encontradas em todo lugar (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Cabe ressaltar que não há uma fórmula para a elaboração de uma Entrevista Narrativa. Esta depende

também do teor da pesquisa, da disponibilidade, do contexto dos sujeitos, e de como é conduzida a entrevista.

Para a produção da Entrevista Narrativa consideramos os aspectos elucidados por Jovchelovitch e Bauer (2002), ao afirmarem que o fato de contar histórias é um elemento fundamental na Entrevista Narrativa, para tanto esta narração precisa observar o esquema autogerador que apresenta três principais características:

Textura detalhada: se refere á necessidade de dar informações detalhadas a fim de dar conta, razoavelmente, da transição entre um acontecimento e outro. [...] o contar história está próximo dos acontecimentos. Ele dará conta do tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, planos, estratégias e habilidades.

Fixação da relevância: o contador de história narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com suas perspectivas de mundo.

Fechamento da Gestalt: um acontecimento central mencionado na narrativa que tem de ser contado em sua totalidade, com um começo, meio e fim. (p.94-95).

Desse modo, buscamos elaborar perguntas que vislumbrassem as histórias do percurso formativo no Estágio de Docência em sua totalidade, o contexto, os impasses, as aprendizagens, enfim, os acontecimentos que marcaram seus caminhos formativos no estágio.

Mas como provocar as narrativas nos sujeitos da pesquisa? Jovchelovitch e Bauer (2002) nos oferecem um guia de sugestões que é denominado por eles de técnica de elucidar informações. Este tipo de entrevista se processa por meio de quatro fases: ela principia com a *iniciação*, avança para a *narração*, passa para a fase de *questionamento* e termina com a fase da fala *conclusiva*.

Contudo, para cada uma dessas fases, são sugeridos determinadas regras que, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), têm a função de guiar o entrevistador para a apreensão de uma narrativa rica conforme o interesse da pesquisa e evita os perigos do esquema pergunta-resposta de determinadas entrevistas. As regras foram sistematizadas pelos autores em formato de tabela, vejamos:

Tabela 1 – Fases principais da Entrevista Narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes Formulação do tópico inicial para a narração
Iniciação	Emprego de auxílios visuais Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração
Narração central	Esperar sinais de finalização (“coda”) Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes
Fase de perguntas	Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes Para de gravar
Fala conclusiva	São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p.97).

Com base nas ideias de Jovchelovitch e Bauer (2002), organizamos o nosso roteiro de entrevista em três seções que destacaram *o antes, o durante e o depois*. As seções foram assim denominadas: 1ª seção: “*a porta de entrada para o Estágio de Docência*”; 2ª seção: “*Estágio de Docência do mestrado do PPGE/UECE*”; 3ª seção: “*Estágio de Docência como Formação Contínua*” e 4ª seção: “*Estágio de Docência: o que dizer de ti?*”

Vale destacar que as perguntas da Entrevista Narrativa, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), privilegiam questões abertas com o intuito de encorajar os entrevistados. As perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões. Os autores sugerem perguntas na perspectiva das pesquisas em geral, como: “O que aconteceu então?” ou “Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?”. No caso da presente pesquisa utilizamos os termos: Que outras informações, que não foram perguntadas, você gostaria de acrescentar sobre o Estágio de Docência no mestrado do PPGE/UECE?

1.7 PROCEDIMENTO DAS ANÁLISES DAS NARRATIVAS

Para a análise das narrativas nos amparamos nos constructos teóricos de Josso (2010) que apresenta um espiral retroativo do caminho para si. Este espiral é composto por três níveis de análise das narrativas. Convém dizer que notamos que Josso (2010) organiza os níveis de análise por finalidades, ou seja, cada nível explicita uma experiência humana, assim: Nível 1 – evidencia o processo de

formação; Nível 2 – evidencia o processo de conhecimento; Nível 3 – evidencia os processos de aprendizagem.

Nesta trama, percebemos que os níveis supracitados não podem ser tomados como compartimentos fechados, pois eles dialogam entre si e, por vezes, podem ilustrar objetivos de níveis diferentes.

Elegemos a técnica de Nível 1 para analisarmos as narrativas da presente pesquisa, uma vez que esta apresenta sintonia com as finalidades elencadas por este estudo, que é analisar a narrativa dos egressos do mestrado do PPGE/UECE sobre o Estágio de Docência como elemento de formação contínua. A técnica de análise proposta por Josso (2010) evidencia a formação, sintonizando-se com o objetivo geral desta pesquisa.

Mas afinal, como ocorre a análise das narrativas no Nível 1? Josso (2010, p.89) esclarece que esta se efetiva em quatro fases ou circuitos, explica a autora que,

Essas quatro fases podem ser consideradas como uma nova forma de apropriação da narração, tendo em vista a construção e a compreensão da narrativa, associada ao percurso da formação e às suas características dinâmicas, a saber, o processo de formação atualizado pelo autor. (JOSSO, 2010, p.20).

Neste intento, nos apropriamos das narrações e buscamos entender quem são esses professores da Educação Superior que realizaram o Estágio de Docência, quais as motivações para a realização desse estágio, o percurso formativo e os significados desta formação, realizando assim uma reflexão crítica dos rumos da formação contínua no Estágio de Docência.

Para compreendermos as quatro fases do Nível 1, consideramos os constructos teóricos apresentados por Josso (2010) e sistematizamos os conceitos que compõem as quatro fases deste nível. Esta sistematização encontra-se na tabela a seguir:

Tabela 2 - Fases para a análise das narrativas de formação

Fases	Proposições Teóricas
Fase 1	A construção da narrativa oral. A listagem das experiências significativas de cada período.
Fase 2	Socialização oral. Tenta oferecer uma primeira interpretação do que foi formador.
Fase 3	A escrita da narrativa. Um trabalho solitário, mas largamente habitado pelo diálogo com outra narrativa, ou outras narrativas ouvidas.
Fase 4	A leitura interpretativa de cada narrativa escrita. Inicia-se o delicado trabalho de fazer a leitura, de compreender e de evidenciar o processo de formação.

Fonte: Elaborada pela autora

Este método exposto por Josso (2010) nos apresenta um guia de análise das narrativas que se soma aos aportes teóricos, contribuindo, significativamente para com as análises das narrativas dessa pesquisa.

Recordando a narração da epígrafe, a mosca protagonista analisou os caminhos percorridos pela sua companheira de infortúnio e elaborou seu próprio caminho. Assim, no intuito de produzirmos também nosso caminho, observando as ideias de Josso (2010) elencadas acima, organizamos um trajeto para as análises das narrativas que está em harmonia com roteiro da Entrevista Narrativa. Desse modo, temos a primeira (1ª) seção: a porta de entrada para o Estágio de Docência: primeiras narrações; a segunda (2ª) seção: o Estágio de Docência no mestrado do PPGE/UECE; a terceira (3ª) seção: Estágio de Docência como formação contínua: a narração dos Mestres, e a quarta (4ª) e última seção: Estágio de Docência: o que dizer de ti?

Contudo, é oportuno dizer que interpretar para compreender a formação contínua no Estágio de Docência demandou de nós um olhar astuto para o que está implícito na história narrada. Como nos alerta Josso (2010, p.221) ao dizer que o procedimento de análise das narrativas exige bem mais do que a compreensão dos vocábulos dos narradores, mas se faz necessário o conhecimento dos contextos culturais evocados, da história, do valor simbólico daqueles que narram.

2 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: PROPOSIÇÕES PESSOAIS, LEGISLATIVAS E TEÓRICAS

Quando nos dedicamos a pensar na definição de estágio, nos vem logo à mente a ideia de passagem, momento. Contudo, entendemos que a nossa vida é composta por estágios, e é no conjunto destes estágios que nos formamos.

O ser humano se constitui por estágios. De forma elementar, a princípio, é uma célula que ao passar por vários estágios se multiplica até compor uma forma, desenvolve sentidos, arrisca os primeiros movimentos e após vários estágios uterinos o ser nasce e parte para novos estágios. Estes são contínuos, e desafiadores e possuem objetivos singulares.

Todavia, identificamos que os estágios não ocorrem passivamente. Dessa forma, necessita de esforços individuais e coletivos para ascender de um estágio para outro. Estes constituem os seres humanos, apresentam significados pessoais e profissionais.

Com essa breve reflexão, que sinaliza o estágio como o “motor” da formação humana, é que analisaremos as proposições legislativas do estágio na formação profissional. Neste sentido, iniciamos a discorrer sobre o conceito de Estágio de Docência, como um dos “estágios” que compõe a formação docente na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Vale destacar que conforme o contexto dos estágios, estes possuem objetivos gerais e específicos, assim, apresentamos o conceito geral de estágio.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, define em Art. 1 que “o 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 [...]”.

Interpretando a lei acima, que trata da regulamentação geral do Estágio na formação profissional, é perceptível que o mesmo é considerado um ato educativo. Dessa forma, entendemos que este possui finalidades próprias voltadas para formação profissional. Todavia, a Lei nº 11.788/2008 não se refere à formação, mas a uma preparação que deve ser realizada no ambiente de trabalho em que o graduando (a) irá atuar profissionalmente.

A Lei nº 11.788/2008 apresenta pressupostos técnicos que não evidenciam a importância de tal estágio na formação para o exercício de uma profissão. Convém destacar que o processo formativo “não acontece para atender a uma finalidade técnica externa, mas sim, do processo interior de constituição [...] estando em permanente evolução e aperfeiçoamento” (VIRGÍNIO, 2009 p. 83).

Nessa perspectiva, começamos a perceber a valorização técnica que o estágio recebe pelas vias legislativas. A fim de afinarmos ainda mais o nosso diálogo sobre o Estágio de Docência, recordamos aqui a regulamentação específica deste estágio nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

O Estágio de Docência é prescrito pela legislação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) como “parte integrante da **formação** do pós-graduando, objetivando a **preparação** para a docência e qualificação do ensino de graduação [...]” (Art.18 Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, de abril de 2010).

Pelo que fica demonstrado nos dizeres legais supracitados, é que o Estágio de Docência se constitui elemento da formação do pós-graduando, porém o objetivo do Estágio é a preparação para a docência, e não a formação docente. Será que existem intensões nestes termos? A preparação pode ser considerada um dos elementos da formação, mas apenas esta não dá o suporte teórico e metodológico necessário para atender às demandas acadêmicas da atualidade.

Concebemos o Estágio de Docência como atividade teórica e prática instrumentalizadora da práxis, a qual deve contribuir com a formação inicial e contínua do professor, primando pelo desenvolvimento profissional, reflexão crítica da prática de ensino na Educação Superior e pela produção e ressignificação das práticas de ensino.

Cabe destacar que o Estágio de Docência, como elemento fundamental na formação profissional, deve ser planejado em conjunto professor/estagiário, e no decurso de suas atividades, relacionar os pilares da Educação Superior: **o ensino, a pesquisa e a extensão** (SEVERINO, 2007) realizando estudos destas dimensões que a Educação Superior dispõe.

Contudo, convém salientar que a realidade da Educação Superior não é de todo mensurável, mas dinâmica, dialética, que requer do professor da Educação Superior formação contínua. Portanto, definimos o Estágio de Docência na

graduação como um campo do conhecimento e de produção e ressignificação de saberes docente (PIMENTA e LIMA, 2009).

Para finalizar este item nos perguntamos: Por que realizar o Estágio de Docência? E nós mesmos respondemos. Pressupomos que o mesmo se constitui em um espaço que pode abrir possibilidades para aprender mais sobre o exercício da docência na Educação Superior.

Portanto, o Estágio de Docência, a nosso ver, pode se constituir em um lugar no qual podemos aprender com o outro, professor orientador do estágio e graduandos, na coletividade. É neste estágio que se pode compor um novo jeito de ensinar, possibilitando um constante diálogo entre teoria e prática, contribuindo para a constituição da identidade docente, entre outros aspectos que serão discutidos no próximo item.

2.1 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Para dissertarmos sobre as possibilidades formativas no Estágio de Docência precisamos entender os conceitos de formação e, após a compreensão destes nos apropriamos das proposições teóricas do Estágio de Docência como espaço de formação contínua.

Vale destacar que como não encontramos pesquisa alguma que versasse sobre o Estágio de Docência, na perspectiva da formação contínua, e por não termos localizado referência específica acerca das definições do Estágio de Docência para quem exerce a docência no Ensino Superior, nos apoiamos nas elaborações de Pimenta e Lima (2009) ao afirmarem que o estágio supervisionado para quem exerce o magistério se constitui numa oportunidade para a formação contínua.

Dando sequência ao nosso diálogo sobre a formação, recordamos as ideias de Zabalza (2004) que imprime em seus dizeres que a formação vincula-se, em síntese, com o crescimento e melhora as pessoas com o processo de constituir-se a si mesmo. Podemos notar, nas palavras de Zabalza (2004), que estágio e formação caminham juntos. Assim, o estágio pode ser considerado um período de formação.

Apreendendo o significado etimológico do vocábulo formação, Fávero (2010, p.56) esclarece que a palavra “formação” faz referência ao “ato ou efeito de

formar”, “maneira pela qual se constitui uma mentalidade, um caráter, “formar” corresponde a “instituir” [...]” Todavia, a formação tem interferências múltiplas que podem diversificar até mesmo os conceitos de formação.

Virgínio (2009, p.87) alerta que o próprio termo “Formação” é “complexo, ambíguo, expressando sentidos diversos com a força do devir, do tornar-se, do caráter histórico da ação que forma e pela forma que impele direção à ação, nutrindo-a de força”. Neste entendimento, a formação pode depender da concepção de cada sujeito acerca do que é formativo para si. Neste sentido, concebe Virgínio:

A formação de um educador deve ser sempre uma síntese da história pessoal dele, que por sua vez carrega elementos comuns da história de uma categoria, de um trabalho do ensino, já que a história de um indivíduo, por mais particular que seja, mantém laços fortes com a condição de classe através do qual se afirma socialmente, compondo seu cenário profissional e suas relações históricas, culturais e sociais. (VIRGÍNIO, 2009 p. 89).

Diante do exposto, compreendemos que o professor da Educação Superior não nasce professor, mas se constitui ao longo de sua trajetória de vida, de profissão e de formação acadêmica. Cabe destacar que o constituir-se docente é um processo complexo que se desenvolve num movimento contínuo de transformação da identidade pessoal e docente.

O ensino universitário pode ser caracterizado, “como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos” (PIMENTA e ANASTASIOU 2010, p.103). Neste sentido, reconhecendo que lecionar no ensino superior não é um exercício espontâneo, natural, apresentaremos algumas disposições sistematizadas por Pimenta e Anastasiou (2010, p.104) que nos permitirá compreendermos a complexidade do trabalho docente no ensino superior,

- a) Pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico;
- b) Considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- c) Propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) Integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- e) Buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- f) Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;

- g) Procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Ao conceber a complexidade da prática docente no âmbito da Educação Superior, reconhecemos a necessidade de formação contínua para os professores da Educação Superior, considerando que os conhecimentos estão em movimento, transformando-se, ampliando-se. Diante disto, Gil (2012, p.21) destaca que “em decorrência ainda do dinamismo dessa profissão, seus papéis tendem a se alterar com muita frequência. Assim, qualquer tentativa de caracterizar os papéis dos professores universitários tende a ser inevitavelmente incompleta”. Isto é, requer uma contínua formação. Nesta acepção, a “formação é entendida como algo dinâmico, possibilitando mudanças e atualização” (VIRGÍNIO, 2009 p. 83).

Veiga (2009) afirma que a constituição docente está imbricada a ideia de inacabamento. Tem início, mas não possui término, é inconcluso. Entretanto, para considerarmos o Estágio de Docência como espaço de formação contínua se faz necessário conceber o professor da Educação Superior como um profissional em processo contínuo de Formação.

É preciso compreender que os conhecimentos estão em um curso dialético, se transformam. Assim, pressionados por forças opostas, recebem novos significados e podem ser negados ou confirmados. Desta forma, compreendemos que a ciência segue com seus avanços, aprimorando os instrumentos tecnológicos, expandindo suas tecnologias, e, em sintonia com este movimento de transformação da sociedade, a formação do professor da Educação Superior não pode estar alheia, e/ou dissociada da realidade.

Neste horizonte, Rosemberg (2002) considera a atividade profissional como algo que se refaz continuamente, através de processos educacionais variados. Neste contexto, concebemos o processo formativo do ser humano, que se constitui profissional, como um caminho contínuo na busca do ser mais, que esta imbricado as histórias individuais e coletivas, os desafios presentes nas trajetórias de vida, profissão e percursos formativos.

Considerando as afirmativas de parágrafos anteriores, entendemos que o próprio conceito de formação pressupõe a continuidade formativa. Assim, contribuindo com a compreensão do conceito de Formação Contínua, Tardif (2002) realça que esta deve ser voltada para a reflexão, o discernimento e a compreensão

de situações problemáticas dos contextos da prática profissional e para a definição de objetivos pertinentes à situação e à identificação dos meios adequados para atingi-los.

Desta forma, para que o Estágio de Docência possa ser reconhecido como espaço de formação contínua, faz-se necessário identificá-lo como *lócus* para a reflexão crítica dos problemas evidenciados na Educação Superior e mais precisamente no âmbito da sala de aula, proporcionando assim a elaboração de estratégias pedagógicas que visem à aprendizagem dos graduandos.

Lima (2001, p. 36) oferece-nos uma preciosa contribuição neste diálogo sobre a formação contínua ao afirmar que a finalidade desta é promover a reflexão e a produção de um conhecimento. Neste sentido, “[...] capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor [...] ajudando a pensar a profissão, a profissionalização, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional do professor.” O Estágio de Docência, na direção salientada por Lima, pode se constituir como formação contínua para os professores da Educação Superior.

Neste parâmetro, Lima (2001) infere ainda, três eixos fundamentais, para da compreensão da formação contínua: o trabalho do professor; o desenvolvimento profissional e a emancipação humana, a qual se constitui em uma possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.

Vale enfatizar que a formação contínua do professor da Educação Superior não pode ser dissociada da formação do pesquisador, pois como ressignificar a prática de ensino sem a pesquisa? Consideramos a pesquisa como um elemento fundamental para a formação do professor da Educação Superior. Soares e Cunha (2010, p.23) destacam que “na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário”. Neste sentido, pensar em formação contínua do professor da Educação Superior demanda atenções à formação docente articulada a do pesquisador. Pois, como diz Franco (2008, p.116), “o fazer pedagógico é inevitavelmente um fazer investigativo”. Diante do exposto, também podemos afirmar que o saber investigativo no âmbito do trabalho docente é um saber pedagógico.

Mais uma vez recorreremos aos dizeres de Lima (2008) para elucidarmos a pesquisa como elemento do Estágio de Docência que visa à formação do professor da Educação Superior. Segundo Lima (2008, p.21) “é através da pesquisa que o

professor se legitima como Senhor do conhecimento que possui, não sendo apenas mero reprodutor de ideias dos outros, pois é através da pesquisa que ele desenvolve seu senso crítico e consolida sua autonomia”. Assim, a pesquisa pode contribuir como elemento formativo no Estágio de Docência. Neste sentido, Lima (2012) apresenta uma possibilidade formativa no Estágio de Docência ao apontar a necessidade de relacionar as atividades do estágio com a da pesquisa.

Contudo, consideramos o Estágio de Docência como oportunidade de formação contínua do docente da Educação Superior, que deve primar pela formação do professor-pesquisador, mesmo diante dos desafios que a formação docente tem enfrentado, como a ausência de valorização da mesma.

2.2 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO OFÍCIO CIRCULAR Nº 28/99/PR/CAPES E SEUS DESDOBRAMENTOS NA RESOLUÇÃO Nº 821/2011- CONSU/UECE

O Ofício Circular nº 28/99/PR/CAPES orienta que o Estágio de Docência deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista, e que este pode ter duração de um semestre para o bolsista do mestrado e de dois semestres para o bolsista do doutorado, devendo ser supervisionado pelo orientador do bolsista (CAPES 1999). Com a Portaria nº 52, de 26 de maio de 2000, o inciso 5, do artigo 8º, houve o acréscimo da obrigatoriedade do Estágio de Docência para a concessão de bolsas de estudo aos alunos dos Programas de *Stricto Sensu* (CAPES, 2000).

Na perspectiva dos parâmetros determinados pela CAPES, Martins (2013) faz a relação da regulamentação da CAPES do Estágio de Docência com as propostas que fizeram emergir a elaboração de uma regulamentação própria do Estágio de Docência na UECE.

Martins (2013, p.76) entrevistou o Prof. Dr. Jackson Sampaio¹⁸, a fim de conhecer a história do Estágio de Docência na UECE, e o mesmo relatou:

¹⁸ Atual Reitor da UECE (mandato de quatro anos de 2012 a 2016). É professor titular do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UECE. Graduado em Medicina, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), tem Mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, e Doutorado em Medicina Preventiva, pela USP, de Ribeirão Preto. Jackson Sampaio é professor do curso de Mestrado Acadêmico em Saúde Pública da UECE e professor do curso de Doutorado em Saúde Coletiva, este último em associação ampla com outras Universidades. Também foi Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa da UECE, no período de 1996/2004 e no período de junho/2009 a dezembro/2011.

A CAPES, a princípio, só exigiu para quem era bolsista dela quando o professor Manassés, que era Reitor de 1996 a 2000 e foi reeleito de 2001 a 2004, e eu continuei na Pró-reitoria, mais ou menos naquele tempo [...] a gente resolveu valorizar o estágio de docência. Até porque mestrado é formação de mestre, embora, no Brasil, tenha virado uma coisa muito rápida, meio que preparatória, meio que recuperadora de problemas, de limitações, de deficiências da graduação [...] o mestrado deixou de ser uma modalidade de *stricto sensu* com perfil próprio para ser um treinamento, uma passagem na formação do doutor, isso trouxe um impacto negativo para o estágio de docência, pois se a missão do mestrado é formar o professor universitário, o estágio deveria ser muito mais exigido [...].

O Prof. Dr. Jackson Sampaio destaca a finalidade e a compreensão do Estágio de Docência apresentando uma reflexão de como este tem se efetivado nos programas de mestrado e doutorado, enfatizando a proposta de valorizar o estágio na Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UECE. Dando prosseguimento ao depoimento do Prof. Dr. Jackson Sampaio, Martins (2013, p.77) descreve seus dizeres:

Aí tomamos a decisão de estender a todos os alunos o estágio de docência, ao invés de só aqueles que tinham bolsa da CAPES. Então de 1996 a 2004 essa foi a questão fundamental, a valorização do estágio de docência, a extensão do estágio de docência para todos os alunos [...] e uma batalha as áreas muito aplicadas, áreas tipo Administração, Veterinária, que são bacharelados [...] onde a questão do professor não é prioridade.

Nas palavras do Prof. Dr. Jackson, salientadas por Martins (2013) compreendemos que a obrigatoriedade do Estágio de Docência se constituiu em um grande desafio devido as opiniões díspares. Contudo, o Prof. Dr. Jackson Sampaio evidência a precarização do estágio. Martins (2013, p.77) realça que com relação “à falta de professores na Universidade, os docentes “indicavam” seus orientandos para assumirem as aulas em seu lugar”.

Conforme Martins (2013), em 2009 o professor Jackson Sampaio, como Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa, propôs a elaboração de uma Resolução para o Estágio de Docência, por meio da inclusão de um Fórum de discussões sobre o estágio, denominado de Oficinas, a qual foi inserida nas Semanas Universitárias da UECE e tinha como finalidade a valorização da formação docente. Martins (2013, p.78) também entrevistou a Profa. Dra. Fátima Leitão¹⁹, acerca das discussões sobre o Estágio de Docência com os coordenadores de curso, esta relatou:

¹⁹ No período da criação da Regulamentação do Estágio de Docência (entre 2010 a 2011) assume a Diretoria de Ensino e atualmente é professora do PPGE da UECE.

[...] a confusão que existia em relação a como seria essa prática do Estágio de Docência dentro da instituição, o que é, assim, a própria definição do que é o Estágio de Docência pra Educação Superior, pra esses cursos de Pós-Graduação, já que é uma disciplina que foi introduzida, que foi colocada como obrigatória pela CAPES para alunos bolsistas, a partir de sua Resolução.

As discussões se ampliaram nas Oficinas na Semana Universitária da UECE²⁰. Martins (2013) explicita como aconteceram estas Oficinas. A primeira Oficina de Estágio de Docência foi realizada em 24 de novembro de 2010, na XV Semana Universitária, na qual segundo a autora, contou com a colaboração da Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima²¹, como palestrante.

Martins (2013, p.79) revela uma das problemáticas discutidas na I Oficina de Estágio de Docência. Desta forma, a autora destaca os dizeres da professora Fátima Leitão:

O estágio era uma coisa que não “tava” claro na cabeça de ninguém, e além das queixas que existiam em relação à forma como estava acontecendo em alguns casos, né, que o aluno acabava não tendo orientação do professor e acabava tendo que exercer algumas atividades que eles consideravam que não eram atividades que eles, vamos dizer assim, condizentes com aquilo que deveria ser o estágio. Alguns professores utilizavam, infelizmente, o aluno, só como auxiliar na sala de aula, para resolver algum problema, no caso de faltar essa aula e ficar com a turma. Muitas vezes, na maioria das vezes, eu acho que não havia, assim, um planejamento conjunto com o professor que seria orientador do estagiário e por isso o aluno no estágio ficava solto, sem saber realmente o que deveria fazer.

Com fundamento nas discussões desta primeira Oficina de Estágio de Docência, foi elaborada uma proposta para o estágio na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e esta é apresentada por Martins (2013, p.80):

1. Que seja formulada pela UECE uma política geral de orientação e regulamentação dos critérios básicos do Estágio de Docência aplicados a toda pós-graduação;
2. Que o Estágio de Docência seja realizado já no primeiro ano do curso, preferencialmente no segundo semestre;

²⁰ A primeira ocorreu em 2010 e a segunda em 2011.

²¹ A referida professora é orientadora desta pesquisa. Doutora em Educação na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Universidade de São Paulo - USP (2001). Pertence ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Estadual - UECE, como professora e pesquisadora e leciona no curso de Pedagogia na disciplina Orientação de Monografia . Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática e Estágio, atuando e publicando principalmente no campo do Estágio curricular Supervisionado(se constituindo referência nacional nessa temática), trabalho docente, práticas escolares, docência no ensino superior e formação continuada.

3. Já no primeiro semestre, fazer enxergar para o pós-graduando a importância da formação docente como momentos processuais formativos do educador/professor;
4. O Estagiário docente não deve assumir a condição de titular da disciplina. A inserção no Estágio de Docência deve ser sob a supervisão e orientação do seu orientador ou professor responsável pela disciplina;
5. O Estágio de Docência deve ser fundamentado em trabalho de parceria do professor/estagiário em todo o processo que envolve, compreendendo desde o planejamento até a avaliação final do rendimento dos alunos cursados da disciplina do Estágio.
6. Inserir disciplinas pedagógicas nas graduações e pós-graduações;
7. Tornar obrigatória a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, integrando-a a atividade do Estágio de Docência do aluno;
8. O processo formativo do estagiário docente deve ser desenvolvido como conteúdo transversal nos programas e cursos de pós-graduação na UECE;
9. Que sejam criadas Comissões de Estágio Docente na PROPGPq e nos Programas e Cursos cuja tarefa seja a de responderem pelo planejamento e acompanhamento da política de Estágio Docente na Pós-Graduação da UECE. Compreende-se aqui esta política como a própria Pedagogia Universitária.
10. Que o Estágio Docência tenha como resultado a ser apresentado pelo aluno estagiário, uma produção analítico textual, contendo reflexões teórico-metodológicas da experiência, a ser potencializada em futuras publicações ao nível da pós-graduação;
11. Sensibilização dos professores da Pós-Graduação, visando assegurar uma prática consistente relacionada à docência e à importância da formação docente no âmbito da pós-graduação;
12. Os programas de Pós-Graduação e ou cursos, mediante orientação política e pedagógica geral, desenvolvam formação e qualificação continuada no campo do ensino (metodologia, didática, processos pedagógicos) para os seus professores.

Em 23 de novembro de 2011, ocorreu a II Oficina durante a XVI Semana Universitária. Martins (2013, p.82) explica que “nesta segunda Oficina foi destacada a importância do Estágio de Docência para a formação pedagógica do aluno da Pós-Graduação e reafirmada a necessidade de clareza quanto aos papéis dos docentes e dos discentes [...]”. A autora ressalta que foi na ocasião da II Oficina que culminou a proposta de regulamentação acerca do Estágio, acrescidas pelas colaborações da I Oficina e da Profa. Dra. Marcília Barreto²².

²² Doutora em Educação Brasileira pela UFC (2002), com estágio de pós-doutorado na Universidade de Quebec à Chicoutimi, em Educação Matemática (2006-2007). Mestra em Estudos Pós Graduados em Supervisão e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985). É professora adjunto “M” da UECE, vinculada ao curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-Graduação em

Segundo Martins (2013), a proposta foi conduzida a todas as Coordenações de Programas e Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, para que fosse questionada e ampliada. Contudo, poucas foram as propostas encaminhadas. Vale destacar que quase todos os pontos da proposta foram acatados pela professora Fátima Leitão e o Pró-reitor Jackson Sampaio. A autora enfatiza que “em reunião os pontos da proposta foram apresentados, foi realizada uma discussão e apenas uma das reivindicações dos alunos não foi atendida: a extensão da disciplina de Metodologia do Ensino Superior” (MARTINS, 2013, p.83). Compreendendo as palavras de Martins (2013), acrescentamos que além do 12º item do relatório da I Oficina do Estágio de Docência não ter se efetivado nas prescrições da Resolução nº 821/2011, não percebemos nesse documento as ideias dos itens 9º e 11º da Resolução.

Todavia, a inclusão das ideias propostas nas Oficinas na Semana Universitária da UECE (2010 e 2011) sobre o Estágio de Docência, na Resolução nº 821/2011 não garantem, que essas sejam cumpridas, pois as leis embora seja uma diretriz depende de profissionais comprometidos com a formação docente dos pós-graduandos.

2.3 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA RESOLUÇÃO Nº 821/211- CONSU- UECE: LIMITES E POSSIBILIDADES

Neste item, temos o propósito de iniciar os diálogos sobre os limites e possibilidades para a realização do Estágio de Docência com base na interpretação da Resolução nº 821/2011 do Conselho Universitário (CONSU) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Notadamente, o Estágio de Docência na UECE necessitava de uma Resolução própria, a qual contribuísse para a organização deste estágio. No entanto, é preciso considerar o processo de elaboração da resolução, elencado no item anterior. Conforme as reflexões realizadas sobre a elaboração e implementação da Resolução nº 821/2011, entendemos que esta pode ser considerada como uma iniciativa para a valorização da Formação para a Docência no Ensino Superior, mas

não se caracteriza a abóboda da formação docente em virtude dos limites que esta enfrenta no âmbito da própria Resolução e da realidade dos pós-graduandos.

Assim como as leis propriamente ditas, a Resolução acende “uma luz importante, mas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho” (CURY, 2002, p. 08). Entendemos que apenas a existência das Leis, Portarias, Resoluções entre outros não vão garantir a qualidade do Estágio de Docência. As suas proposições devem “sair do papel,” se efetivarem, e o documento em si precisa ser analisado criticamente com o intuito de aprimorá-las, ou ao menos alertar a comunidade acadêmica de suas limitações e, por vezes contradições.

Vale enfatizar que em nenhum momento neste texto, pretendemos negar a relevância da Resolução nº 821/2011 CONSU-UECE. Mas pelo contrário, destacar sua importância para a formação docente, com reflexões que primem para o seu aprimoramento. Realçamos que a resolução é um documento escrito por seres humanos que selecionaram situações problemáticas para serem resolvidas, contudo este não pode ser considerado um documento neutro e definitivo, mas um instrumento em processo contínuo de construção.

Convém destacar que não estamos defendendo o documento pelo documento, pois sabemos que quem faz a prática não é o mesmo, mas os seres humanos comprometidos coletivamente com a transformação da realidade. No contexto de uma sociedade como a nossa, em que os direitos a formação (educação), a saúde e o lazer entre outros, são negados a grande parte da população, as leis em muitos casos, determina a exigência de providências para se ter acesso aos direitos que são previstos pela Constituição. Não haveria a necessidade de tantas leis se os seres “humanos” não fossem tão “individualistas”, preocupados com seus próprios interesses. Assim, as leis podem ser consideradas diretrizes, um instrumento para exigir-se uma formação docente de qualidade.

O Estágio de Docência é prescrito na Resolução nº 821/2011 CONSU-UECE como uma **atividade** exclusiva de alunos regularmente matriculados em cursos/programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu Acadêmico* desta Universidade, pela qual são oferecidas condições para formação didático-pedagógica em disciplinas ligadas a cursos de graduação. (FARIAS, 2013).

Ao interpretar a Resolução, percebemos que o Estágio de Docência sequer recebe o *status* de disciplina, é uma atividade complementar. A crítica não é

apenas pela nomenclatura de atividade, mas pela representação social da palavra e pelo tratamento que ele recebe por não se constituir disciplina.

Outro ponto que merece destaque é que a obrigatoriedade do Estágio de Docência se limita aos cursos e programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Acadêmico, dando a impressão de que o restante dos cursos e programas existentes na UECE, como o Mestrado Profissional, não necessitassem de formação didático-pedagógica.

Evidenciamos que a Resolução afirma que serão oferecidas condições didático - pedagógico em disciplinas ligadas à graduação, mas não descreve quais as condições que disponibilizará e como isto poderá acontecer, desconsiderando o fato de que nem todos os cursos de graduação primam em seu currículo pela formação pedagógica.

Observamos ainda que entre as disciplinas obrigatórias do currículo do mestrado do PPGE/UECE, não consta em seu repertório uma disciplina pedagógica obrigatória para todos os alunos do Programa. Destacamos isto, porque notamos, no que tange à pesquisa, há disciplinas obrigatórias a todos os alunos do Programa, sem exceções. Como explicar esse fato? Será que a formação de pesquisador merece mais créditos do que a formação docente? Será que o Estágio de Docência como atividade obrigatória, não requereria uma disciplina obrigatória para estabelecer diálogos formativos com este estágio?

Nesta trama, confirma-se os dizeres de Pimenta e Lima (2010, p.33), que embora não estejam se referindo à Pós-Graduação, esta situação ao dissertar que “[...] os currículos de formação de professores têm- se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”. Neste enredo, como Estágio de Docência não é considerado uma disciplina, de certa forma desobriga a estrutura curricular a estabelecer relação com este.

Outra limitação pode ser identificada, no artigo 2º § 1º: a Resolução determina que o Estágio de Docência é **obrigatório** para todos os alunos, não bolsistas e bolsistas (FARIAS, 2013), mas se constitui como uma **atividade complementar**, registrando-se no histórico do pós-graduando 3 créditos.

Neste contexto, precisamos analisar a contradição existente entre os termos obrigatório e complementar, assim é óbvio que precisa ser evidenciado: O

Estágio de Docência como uma atividade obrigatória a todos os alunos, mas é “calculada” como atividade complementar.

O termo **complementar** nos instiga a pensar em complemento, e este não se caracteriza como fundamental. Todavia, o que é **obrigatório** parece ser indispensável, fundante. Diante disso, como interpretar os conceitos obrigatório e complementar numa mesma trama? Será que para inserir uma atividade complementar é preciso uma resolução universitária? Evidente que não, porém como vimos no item anterior, a proposta para implementar o Estágio de Docência no Relatório da I Oficina de Estágio de Docência era bem mais ousada, por isso que esta requer de nós uma análise crítica.

Partindo para outro impasse, o artigo 2º § 2º resolve que “poderá ser dispensado do estágio de docência o aluno que comprove, perante a coordenação do curso/programa, o exercício profissional por, no mínimo, um ano de atividade formal, no ensino superior”. (FARIAS, 2011, p. 53 - 54).

Esta exceção regulamentada de poder dispensar os mestrandos com experiência docente no Ensino Superior não observa a possibilidade deste Estágio de Docência como possibilidade de formação contínua.

Entretanto, o pós-graduando não tem autonomia total para decidir se realiza ou não a atividade de Estágio de Docência, o termo **poderá** deixa confusa essa questão da obrigatoriedade e o pós-graduando não consegue definir os critérios desse “poderá”. Esse “poderá” depende do orientador ou da coordenação?

Conforme o artigo 3º § 4º “o estágio de docência deve ser requerido pelo aluno, por escrito, à coordenação do seu curso/programa, até no máximo um ano antes do término do prazo para a conclusão de seu curso, **sempre** com anuência do professor orientador” (FARIAS, 2011, p. 54). Os termos da resolução não apresentam clareza dos critérios de deferimento e de quem é que decide se o pedido de dispensa do Estágio vai ser deferido ou indeferido.

Por outro lado, a Resolução nº 821/2011 não veta a realização do Estágio de Docência por aqueles que lecionam no Ensino Superior, e isto abre possibilidades para pesquisa da formação contínua no Estágio de Docência.

Contudo, precisamos visualizar os avanços postos na Resolução. Embora nem todas as reivindicações para a criação da Resolução 821/2011 tenham sido atendidas, como a obrigatoriedade das disciplinas pedagógicas, algumas parecem

estar nítidas conforme se delineiam nas atribuições dos orientadores e orientandos, que assim se expressa:

Art. 5º - são atribuições do pós-graduando em estágio de docência:

1) colaborar com o professor responsável pela disciplina, conforme plano de atividades previamente elaborado pelo docente, em conjunto com o estagiário:

a) em atividades complementares necessárias ao bom andamento da disciplina:

Seminários, divulgação de pesquisa ou outras atividades que objetivem acréscimo aos conhecimentos trabalhados em aula;

b) na confecção e apresentação de material didático e busca de bibliografia necessária ao bom funcionamento da aula;

c) no atendimento especial em relação à orientação de trabalhos de alunos regularmente matriculados na disciplina;

d) em atividades de pesquisa relacionada diretamente à investigação do cotidiano da disciplina em que é realizado o estágio.

2) Apresentar relatório final de estágio, seguindo o modelo da CAPES/MEC ou alguma adaptação que a PROPGPq venha a elaborar, sistematizando as atividades desenvolvidas durante o estágio de docência, bem como avaliação da qualidade da própria produção, a ser apresentado à coordenação do seu curso/programa. (FARIAS, 2013, p. 55).

Podemos perceber que houve uma preocupação com a sistematização das atividades do Estágio de Docência, e isto é louvável. Contudo, reconhecemos que as aprendizagens deste processo, requerem bem mais do que uma descrição ou burocratização. É necessário também considerar o contexto, o espaço onde deve ocorrer esta formação. Freire (1996) afirma que ensinar exige apreensão da realidade, saber fundamental à prática de ensino. Desta forma, sem esse conhecimento limita - se as possibilidades de formação docente.

A resolução descreve também as atividades do Estágio de Docência, mas não oferece os meios para que estas possam ocorrer qualitativamente, parece não considerar o contexto universitário da Pós-Graduação, a quantidade de atividades que os mestrandos cotidianamente são convocados a realizar.

Por sua vez, a resolução não aborda apenas as atividades dos estagiários, destaca ainda as atribuições do professor responsável pelo mestrando no Estágio de Docência. Assim, destacamos suas incumbências:

Art. 6º - são atribuições do professor responsável pelo pós-graduando em estágio de docência:

1) Elaborar, em conjunto com o estagiário, o Plano de Atividades para o Estágio de Docência, a ser desenvolvido pelo pós-graduando, composto por dados de identificação do aluno, ementa da disciplina, objetivos da

disciplina, atividades a serem desenvolvidas e critérios para avaliação destas atividades.

- 2) Controlar a frequência do estagiário que deverá obedecer ao mesmo percentual de 75% de frequência, definido para aulas e seminários.
- 3) Orientar continuamente as tarefas propostas ao pós-graduando;
- 4) Avaliar as atividades do pós-graduando e emitir parecer conclusivo ao final do estágio de docência.

Reconhecemos a necessidade destas atividades preconizadas pela resolução, mas esta precisa considerar os limites do trabalho docente na universidade, a carência de professores na graduação e a quantidade de atividades que os mesmos possuem. De forma especial para este estudo, à situação em que se encontram os professores da Pós-Graduação, as condições de trabalho e de pesquisa, as exigências para atender as demandas produtivas da CAPES e permanecer nos programas de mestrado e doutorado, como a produção científica e publicações destas em periódicos com qualificação louvável. Desta forma, ressalta Nunes (2007, p. 148): “Sabemos que formar o professor, principalmente no cenário brasileiro, não é tarefa fácil. Muitos são os obstáculos enfrentados tais como: a falta de tempo; o excesso de atividade [...]”.

Diante desta situação, não podemos ocultar a necessidade de orientação das atividades do Estágio de Docência e o compromisso ético e profissional dos orientadores ou professores da graduação que acompanham o estágio. Nesta perspectiva Pimenta (2010, p.114) afirma que “as atividades de supervisão que acontecem no estágio requerem (...), partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários”.

Nesta direção, nos questionamos: Há condições adequadas para o acompanhamento do Estágio de Docência e que este se constitua um espaço de reflexão crítica da prática docente, de partilha de saberes, de avaliação, elaboração de estratégias para os problemas vividos no âmbito da graduação? A bolsa de demanda social resolve? Como realça Cury (1986, p.112) “sem essas condições materiais, os objetivos explícitos ou implícitos nas ideias pedagógicas tornam-se vazios”.

Um dos motivos para a elaboração da Resolução nº 821/2011 - CONSU-UECE, foi à ausência de orientação das atividades do Estágio de Docência,

destacando-se a falta de planejamento conjunto professor/estagiário das atividades do Estágio de Docência. A preocupação com os problemas encontrados no desenvolvimento do Estágio de Docência indica que a forma como o estágio acontece pode comprometer a formação docente dos mestrandos. Como resultado das reivindicações, a Resolução determina:

Art. 7º - É vedado ao pós-graduando em estágio de docência:

- 1) Ministrando aulas teóricas e/ou práticas sem supervisão do professor responsável pela disciplina de graduação;
- 2) Atribuir graus em trabalhos e/ou exercícios de avaliação do aproveitamento.

Art. 8º - É vedado ao professor responsável pelo pós-graduando em estágio de docência:

- 1) Transferir para o estagiário, responsabilidades inerentes à docência da disciplina de graduação;
- 2) Fazer-se substituir pelo pós-graduando em toda e qualquer atividade no âmbito da Universidade. (FARIAS, 2013, p.56).

Faz-se necessário observar estas orientações, pois este processo não dispensa a seriedade, o rigor e a ética no desenvolvimento das atividades do Estágio de Docência. Contudo, sinalizamos que estas não garantem as aprendizagens deste estágio, pois o processo de formação docente é imprevisível, requer uma formação contínua para atuar neste espaço de constantes transformações.

Em suma, pontuamos alguns limites e possibilidades para o aprimoramento do Estágio de Docência. Como limitação das possibilidades formativas do Estágio de Docência, elencamos: ser uma exigência apenas para os cursos e programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Acadêmicos; não se apresentar como disciplina e como tal requer a obrigatoriedade de disciplinas que abordem o caráter didático pedagógico do Ensino Superior; não especificar o tempo para o planejamento das atividades do Estágio de Docência com os pós-graduandos na carga horária de trabalho dos professores que acompanha o Estágio de Docência.

Elucidamos como possibilidades formativas para o Estágio de Docência: a própria implementação da Resolução nº 821/2011 - CONSU-UECE pode ser considerada uma iniciativa, que poderá apontar possibilidades formativas, primando

por reflexões, pesquisas e críticas; se constitui objeto de estudo para a elaboração de estratégias para ampliar as iniciativas de formação docente na Pós-Graduação *Stricto Sensu*; a obrigatoriedade para os alunos regularmente matriculados, pois é a partir desta que se tem abertura para pensar nos meios de expandir essa obrigatoriedade; e, por último, esta Resolução se apresenta como uma possibilidade para a formação contínua do professor da Educação Superior ao não vetar a realização deste estágio pelo professor com experiência no Ensino Superior.

3 DA HISTÓRIA DE VIDA À TRAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE: TECENDO O PERFIL DOS SUJEITOS

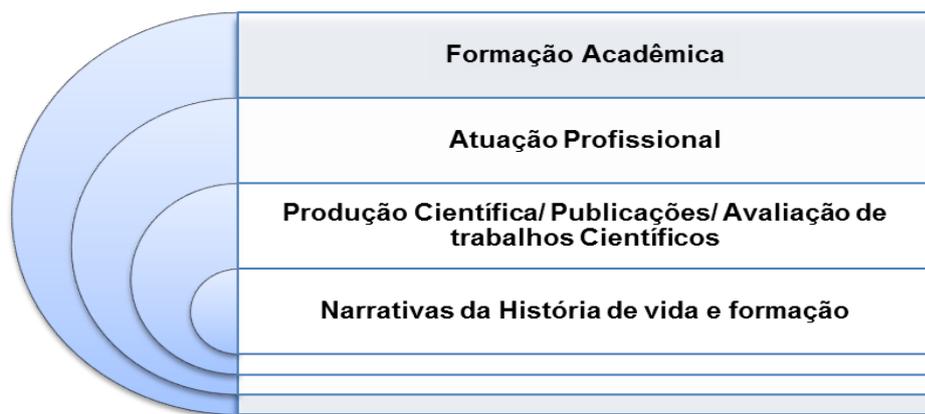
Todo ser humano é constituído de história de vida, e esta coaduna com a trajetória de formação. Com este entendimento, este capítulo tem como objetivo por em destaque a história de vida e a formação dos mestres egressos do mestrado do PPGE/UECE da turma 2012, com seus respectivos contextos sociais e educacionais, para posteriormente²³ interpretar e compreender as suas narrativas.

O nosso estudo parte da compreensão da história de vida para os caminhos trilhados na formação docente. Caminhamos nesta direção, amparados nos dizeres de Pimenta e Lima (2009) que assim se pronunciam:

As narrativas sobre as histórias de vida permitem, assim, uma reflexão do presente ao passado, visando à apropriação de aspectos formadores, como lições positivas e negativas, pessoas, fatos, aprendizagens da profissão, entre outros detalhes significativos (PIMENTA e LIMA 2009, p.138).

Nesta trama, apresentamos cenas da vida dos mestres e de sua formação. Iniciamos com a apresentação da formação acadêmica (titulação), atuação profissional²⁴ e publicações caracterizando assim, o perfil dos sujeitos. Em seguida, destacamos as narrativas dos mestres, que contam suas histórias de vida e formação revelando o encontro com a formação docente no mestrado. Como ilustra a figura abaixo:

Figura 8 - Apresentação dos pontos tratados no terceiro capítulo



Fonte: Elaborada pela autora

²³ Na análise das narrativas.

²⁴ Estas informações foram adquiridas na consulta do currículo no Sistema de Currículos Lattes. Consulta realizada em 15/10/2014. <http://buscatextual.cnpq.br>

Convém realçar que a preciosidade da narração da história de vida e da formação dos Mestres, trazem aspectos que não conseguiremos analisar como um todo, pois as subjetividades expressas por eles (as) requereriam, de nós, outros espaços de análise, para além dos propósitos desta dissertação.

A Mestre I possui graduação em Pedagogia, tem experiência de dezoito (18) anos com a docência nas séries iniciais e quatro (4) anos lecionando na Educação Superior. Atuou também como Coordenadora Pedagógica em escolas municipais²⁵ durante oito (8) anos. No cenário da Educação Superior, precedendo o ingresso no mestrado do PPGE/UECE, orientou bolsistas de Iniciação Científica, participou de pesquisas e de projetos de Extensão Universitária. Apresenta, em sua trajetória profissional, participação na avaliação de trabalhos de conclusão de graduação e em eventos científicos.

Cabe salientar que a Mestre I exhibe um amplo repertório de publicações científicas, como artigos em capítulos de livros, publicação de artigos e resumos em anais de congressos e eventos científicos. Após esta breve apresentação, trazemos o relato narrado pela própria protagonista, sobre sua história de vida e o percurso formativo até o mestrado do PPGE/UECE. Com a palavra, a Mestre I:

Mestre I

Bem, sou a quarta (4ª), de nove (9) filhos. Confesso, que nunca tivemos uma vida fácil, mas tivemos o necessário para sobreviver. Falo isso, porque éramos nove (9) filhos, entre homens e mulheres. Meus pais eram agricultores que não tinham terras e viviam do dia de trabalho na roça dos patrões. Não era fácil sustentar nove (9) filhos e fazer com que estes estudassem. Mas essa foi uma conquista de meus pais, pois de nove (9) filhos apenas um, não conseguiu, por escolha própria, entrar na universidade pública.

Morava em uma comunidade muito distante da escola e tinha que fazer um percurso de mais ou menos nove (9) quilômetros para conseguir chegar a ela, sem contar os obstáculos existentes no percurso, pois não tínhamos transporte para nos deslocar e esse trânsito era feito a pé. Neste sentido, não foi uma caminhada fácil em nenhum momento de formação, tendo em vista que esse caminhar se deu até a graduação.

O incentivo de meu pai foi essencial para seguir caminho. Ele sempre foi firme com relação aos estudos. Acreditava que esta era a porta central para construir conhecimento, não ser

²⁵ A fim de preservar a identidade dos sujeitos desta investigação, não expomos o nome do município em que os sujeitos atuaram profissionalmente e suas Especializações.

manipulado e conseguir progredir na vida. Para meu pai, o estudo era uma forma de ascensão social, e não queria que nós tivéssemos o mesmo destino que ele teve.

Quanto à decisão de ser professora, foi quase que casual. Ainda era muito jovem e cursava o Segundo Grau, quando recebi um convite para ser professora em uma escolinha perto do sítio onde morava, ainda não tinha no momento noção se era realmente o que queria ser. Mesmo assim, aceitei o convite e logo dei início à profissão exercendo-a até hoje.

Neste percurso terminei o Segundo Grau, Científico, e senti necessidade de cursar magistério, ou pedagógico como chamávamos na época. Esse contato com a sala de aula me fez querer ser realmente professora, e, para tanto, necessitava de especialização neste campo. Após terminar o pedagógico, prestei vestibular para Pedagogia, pois já estava decidida que profissão queria seguir.

Depois fiz a especialização e fui transitando entre a sala de aula e coordenações em escolas públicas. Depois fiz concurso para professora substituta de Nível Superior, e fui me apaixonando pela formação docente e pelo ato da pesquisa. Senti que ali era o meu lugar, e, para tanto necessitava de especialização, o que me impulsionou a buscar uma pós - graduação em nível de mestrado, o que me daria condição de atuar na Educação Superior e me permitiria permanecer neste campo.

O interesse pelo mestrado nasce junto do desejo de ser professora de Nível Superior. Logo que entrei na sala de aula, senti que havia encontrado meu lugar no mundo, e para tanto, necessitava de aprimoramento. Esse desejo me faz procurar a Pós-Graduação. Confesso que não foi fácil, foram seleções incansáveis, mas minha veia sertaneja nunca deixou que eu pensasse em desistir. Fiz cinco seleções, o suficiente para ter desistido se não fosse cangaceira do destino. Às vezes passava em uma das fases, outras em nenhuma, e em outras ficava na última fase que era a entrevista. Ficava triste, mas retomava caminho e direcionava meu foco. Embora dissessem que existiam os QIs (quem indica), permanecia inventariando as seleções e insistindo nas seleções até chegar o meu momento. Vivemos em uma sociedade contraditória, onde há exigência da formação e a negação da mesma, quando não existem vagas para todos, e todos são levados a esse processo de exclusão. A sociedade esmagadora ainda nos faz acreditar que se não conseguimos a “culpa” é nossa, de nossa incapacidade pessoal. Esse sentimento exclui as pessoas do processo, “só os fortes vencem”. Venci, porque sou forte e nunca desisti de lutar pelos meus sonhos, mesmo quando tudo parecia dizer não. Foi esse desejo, mergulhado neste sonho, que me fez chegar ao Mestrado em Educação.

Refletindo sobre a história de vida e formação da Mestre I, constatamos que foram vários os desafios que a mesma teve que enfrentar para conseguir progredir nos estudos. De família com poucos recursos financeiros, morando distante da escola, aprendeu na infância a valorizar sua formação. O apoio intensivo de seu pai motivou a mesma a se dedicar aos estudos com seriedade e perseverança.

Na fala da Mestre I, percebemos que sua formação docente seguiu os pressupostos da dialética, ou seja, analisa criticamente as contradições presentes no contexto social e acadêmico em busca de novas perspectivas formativas. As declarações da Mestre I revelam uma postura crítica, diante das contradições sociais. A forma como a Mestre I finaliza seu relato de vida e formação, revela que a mesma tem leituras sobre a formação docente numa perspectiva crítica.

Cabe destacar que a Mestre I, ao ingressar no mestrado, já tinha experiência com a pesquisa, com a avaliação de trabalhos científicos em eventos e participação em banca de monografia. A nosso ver, esta experiência contribuiu para com o ingresso da mesma no mestrado do PPGE/UECE.

Finalizando as reflexões sobre a história de vida e formação da Mestre I, destacamos a narrativa em que esta discorre acerca das dificuldades para ingressar no mestrado. A mesma faz uma reflexão crítica deste processo, apontando que os documentos legais indicam que a formação para o magistério na Educação Superior deverá ocorrer nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, mas não ofertam vagas suficientes para aqueles que anseiam ingressar nesses cursos, ou seja, as vagas ofertadas não correspondem à demanda de professores que lecionam na Educação Superior sem a formação adequada.

Dando sequência às narrativas de vida e formação, apresentamos as características profissionais da Mestre II.

A Mestre II possui Graduação em História, e tem uma experiência de vinte e sete (27) anos como professora da Educação Básica, atuou durante seis (6) anos com Extensão Universitária e onze (11) anos com a docência na Educação Superior. Neste cenário, orientou monografias em cursos de Especialização. Cabe evidenciar que a Mestre II apresenta um vasto número de publicações científicas, como livros completos, artigos em capítulos de livros, publicação de artigos e resumos em anais de congressos e eventos científicos.

Procedendo a concisa exposição do perfil da Mestre II, apresentamos a sua narrativa acerca da História de vida e caminhos formativos até o mestrado do PPGE/UECE.

Mestre II

Nascida no seio de uma família de poucas posses, meu pai era funcionário público estadual e tinha orgulho em sê-lo e minha mãe, do lar. Sou a sétima (7ª) e última filha do casal que, cujos pais, assim como muitos brasileiros, não concluem seus estudos. No entanto, incentivavam as filhas a prosseguir para alcançar melhor nível de escolarização, desejando que alcançassem “uma formatura”. [...]

Minha vivência na escola tem início no Jardim de Infância aos seis (6) anos de idade numa escola católica que funcionava próximo de onde residia com meus pais e minhas irmãs. Foi alfabetizada por meio do método chamado tradicional pela professora Antonieta, que tinha uma forma toda especial de tratar seus pequenos alunos. Ainda recordo da cartilha, dos traçados.

Aos sete (7) anos de idade, passei a estudar em outra unidade pública de ensino, na mesma cidade, também próximo de casa. Conclui o Curso Ginásial, atualmente Ensino Fundamental, e em seguida, fiz o Ciclo Secundário, hoje denominado Ensino Médio, agregado ao curso Técnico de Assistente de Administração. Toda minha formação escolar ocorreu no espaço da escola pública, também continuado na formação superior.

Escolhi ser professora por ver minha primeira professora ter tanto zelo com sua turminha. Ao chegar em casa brincava de dar aula. Daí foi um processo construído na diária da vida. As demais professoras também me incentivaram a seguir a mesma caminhada. Minha irmã mais velha também foi exemplo, era uma excelente professora.

Vindo morar em Fortaleza, prestei exame para o vestibular, no qual fui aprovada para o curso de História. Trabalhando durante o dia no escritório de uma empresa do ramo de alimentação e estudando no período noturno, conclui o curso de Licenciatura plena em História em 1984. Novos rumos foram tecidos, realizando um desejo pessoal e familiar externado por meu pai: “ver uma filha formada”. No ano seguinte, consegui ser contratada e ingressar no serviço público: era o princípio de uma carreira profissional e da vivência docente.

Ao ingressar no magistério, através da rede pública municipal, tive a oportunidade de trabalhar com diversas turmas nas modalidades regular e supletiva do Ensino Fundamental, Médio e na Educação Superior.

Escolhi a UECE para cursar Mestrado Acadêmico por ser a instituição que sempre estudei desde a graduação e por achar que a UECE tem bons professores no mestrado. A proposta de estudo da Linha de Pesquisa também contribuiu muito com a minha escolha pela UECE. O estudo sobre a formação de professores foi “atração fatal”.

Para ingressar foi seguir o curso natural de qualquer seleção com esse fim: efetuar a inscrição para concorrer à seleção, estudar, e muito, pois havia bom tempo que estava afastada do ambiente escolar. Contei comigo mesma e o resultado foi positivo. Não diria ser fácil. É preciso estudar para concorrer a uma vaga, principalmente, se não há elo com alguma orientadora da Linha, o que ocorre sempre. Enfrentei, me sai muito bem, pois já tinha publicações acadêmicas que me auxiliaram ao ingresso. A turma era excelente. Foi a melhor turma desse mestrado (risos). Aprendi muito, especialmente com a disciplina de didática. Amei de paixão o entusiasmo de alguns

professores, mas desejei exterminar outros docentes. Estou realizada ao me sentir Mestre em Educação pela UECE, lugar de tantas boas recordações. Me dedico ao conhecimento, sou uma eterna aprendiz, mesmo! Afeita a ir em busca de mais leituras de mundo, ampliar meu conhecimento é algo que não me canso.

Nas palavras da Mestre II percebemos que o incentivo dos seus pais foi o “motor” para a busca da formação. Teve que trabalhar no período de sua graduação, exercia um trabalho num escritório de uma empresa do ramo de alimentos, ou seja, em uma área diferente do campo de sua formação acadêmica.

Na narrativa da Mestre II, encontramos vastas experiências formativas para o exercício do magistério, dentre essas, cabe destacar a mais recente elucidada pela Mestre II, a formação no âmbito do Mestrado, em seus dizeres a mesma demonstra ser a disciplina de Didática instrumento de formação contínua. Esta é apontada com elemento fundamental para a formação do docente da Educação Superior.

Diante dessa formação a Mestre II afirma ser uma “*eterna aprendiz*”, evidenciando a compreensão do princípio norteador da formação contínua, assumir-se como sujeito que precisa estar constantemente se formando.

Por fim, vale destacar que a mesma enfatizou o quanto não foi fácil ingressar no mestrado; teve que estudar muito, e evidencia outro fator para seu ingresso; as publicações de livros completos e artigos em livros e em anais de eventos. Assim este contato com a pesquisa, com a orientação de monografias, certamente contribuiu com o seu ingresso no mestrado.

Seguindo o relato das histórias de vida e formação, expomos os dados profissionais da Mestre III.

A Mestre III tem Graduação em História, possui uma experiência de vinte e nove (29) anos no magistério como professora do Ensino Fundamental, três (3) anos como coordenadora de ensino e dois (2) anos na direção de uma escola. Na secretaria de Educação do Estado do Ceará, prestou Assessoria Técnica durante dois (2) anos e sete (7) anos como Técnica do Núcleo de Ensino.

No contexto da Educação Superior, exerceu a docência durante quatro (4) anos. Salientamos também que a Mestre III possui muitas de publicações científicas, como livros completos, artigos em capítulos de livros, publicação de artigos e resumos em anais de congressos e eventos científicos. Continuando a

caracterização da Mestre III, expomos aqui a narrativa da história de vida e formação, com a palavra, a Mestre III.

Mestre III

Nós somos nove (9) irmãos. Cinco (5) homens e quatro (4) mulheres. Eu sou exatamente o recheio do sanduíche. Sou a do meio. Tem quatro (4) mais velhos e quatro (4) mais novos do que eu. Minha mãe criou-nos sozinha, ficou viúva muito jovem, e éramos pequenos, ela teve como prioridade a nossa educação. Ela sabia ler e escrever. Não tinha frequentado escola formal, mas sabia ler e escrever e dava muito valor a isso. Lá em casa era assim: os mais velhos ensinam aos mais novos. Então, minha mãe só colocava a gente na escola quando, estivéssemos “desarnado”, como ela chamava, ou seja, quando soubéssemos ler e escrever. Foi assim com todos. Eu aprendi a ler e escrever com a minha irmã, quando fui para a escola já sabia ler e escrever, e o meu irmão, que é mais novo do que eu, também já sabia ler e escrever, pois fui eu que o ensinei.

Tivemos muita dificuldade para estudar, para comprar livros, fardamentos, enfim para tudo, mas minha mãe queria muito estudássemos que fossemos para escola. Todas as minhas irmãs mais velhas são professoras. Todas três são pedagogas, e elas trabalham com a Educação Infantil. [...] Desde cedo me interessei pela docência, até porque em casa tínhamos que ser professora, tinha que ensinar uns aos outros. Ensinávamos o que sabíamos, que era a ler e a escrever.

A minha mãe dizia: “você tem que se ajudarem e me ajudarem, só temos nós, nós somos dez, então somos nós mesmos que temos que cuidar de nós, cuidar da casa, de tudo. Estudem!” Então, a gente cresceu assim. [...]

O interesse pela docência no Ensino Superior nasceu sempre da vontade de aprender mais. Eu trabalhei em todas as modalidades. Trabalhei com a Educação Infantil, Anos Iniciais, a maior parte do tempo eu fiquei aí, comecei aí, dez (10) anos no Ensino Fundamental. Depois eu trabalhei no Ensino Médio, trabalhei no Curso Normal, nas turmas que tinham. Trabalhei, no Científico, no Pré-Vestibular, e tendo essa experiência a gente quer mais.

Na minha cidade onde morava foi criada uma instituição de Ensino Superior privada e começou com o Curso de Administração, Curso Normal Superior, uma nomenclatura da Pedagogia, e eles começaram a selecionar professores, pois os professores que tinha vinham de Fortaleza, e era muito complicado. Então eles começaram a selecionar professor de lá para algumas disciplinas. Eu tinha o perfil, tinha o currículo, e após a análise de currículo, fui selecionada para essa instituição.

A primeira tentativa na seleção de mestrado foi na área da História, tinha feito uma vez todo processo seletivo, tinha sido aprovada, mas acabei não ficando na vaga. Não deu certo ficar na vaga por razões, enfim que não vem ao caso. Fiquei um pouco decepcionada, pois pensava que fazer uma boa prova escrita ter um bom projeto, viável e passar pelo processo

seletivo seria o suficiente.

Em 2010, fui transferida do estado, eu trabalhava na CREDE e tinha passado pela gestão da escola, já tinha sido diretora; trabalhei na Secretaria Municipal de Educação e tive essa experiência no Ensino Superior, tinha algumas coordenadorias na SEDUC que trabalhavam com os mesmos projetos que eu trabalhava lá na CREDE.

A minha colega da SEDUC disse: “Olha, vai sair o edital do Mestrado na UECE, porque você não faz?” “Porque eu quero fazer na história no máximo se for Ensino da História”. Então ela disse: “Lá eles estão com a proposta de implantar o doutorado, e para isso eles estão redimensionando as Linhas, para ajustar na proposta do doutorado. Tem uma Linha que é no Ensino de História, para você”. Então, li o edital, quando vi que era formação de professor, me interessei, pois era o que eu trabalhava. Passei, tirei o primeiro lugar. Foi assim que entre no mestrado.

A história de vida e formação da Mestre III, apresenta diversas situações desafiadoras, sua história é de contínuas superações. Sem a presença paterna, com uma família numerosa, sua formação no contexto familiar se deu na coletividade, irmão ajudando irmão.

A fala da Mestre III evidencia uma ampla experiência no magistério, que abrange quase todos os níveis de ensino, que vai da Educação Infantil ao Ensino na Graduação. Notamos ainda que a experiência com a formação de professores exigiu da mesma, conhecimentos sobre a formação docente, motivando-a a conhecer mais acerca desta temática. Observamos isso, quando a Mestre III narra que tinha o desejo de realizar um mestrado com área de estudo centrada na formação de professores. Podemos perceber nas declarações da Mestre III, que esta antes de ingressar no mestrado do PPGE/UECE, já havia realizado estudos sobre a formação docente.

Vale destacar que a Mestre III revelou a dificuldade de conseguir ingressar no mestrado, e salienta que na primeira seleção, embora tivesse passado em todas as fases e tivesse um projeto viável não foi suficiente para que a mesma ficasse entre as vagas. Esta narrativa entra em sintonia com as palavras da Mestre I, ao enfatizar as poucas vagas ofertadas na Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

É preciso observar ainda que antes do ingresso no mestrado, a Mestre III já realizava pesquisas, elaborava projetos, orientava alunos na graduação, e produzia artigos, ou seja, a mesma tinha contato com as atividades de pesquisa. Entendemos que as pesquisas que a Mestre III desenvolvia contribuíram com o seu ingresso no mestrado do PPGE/UECE.

Dando continuidade a apresentação do perfil histórico e formativo dos Mestres, salientamos as informações profissionais do Mestre IV.

O Mestre IV é graduado em Pedagogia; no âmbito municipal, possui experiência de quatro (4) anos, como professor da Educação Básica, e cinco (5) anos como Técnico em Educação. No cenário da Educação Superior, exerce a docência há cinco (5) anos e meio. Atualmente leciona numa Instituição de Educação Superior. O Mestre IV possui publicações científicas publicadas em forma de artigos e resumos em anais de congressos e eventos científicos. Contando sua história de vida e formação, o Mestre IV.

Mestre IV

Meus pais eram funcionários públicos, meu pai era da Coelce e minha mãe do Banco do Brasil. Sou o segundo de uma prole de quatro (4) filhos. Estudei em escola particular durante toda minha vida.

Entrando na adolescência, fiquei reprovado uma vez por falta de responsabilidade mesmo, no Ensino Médio. Não aprendi quase nada, pois só levava tempo em ir para as baladas.

Eu nunca quis ser professor. No Ensino Fundamental, eu fugia de ser professor. Se me perguntassem no Ensino Fundamental o que eu não queria ser, era professor, porque percebia que os alunos do Ensino Fundamental não respeitavam o professor. Não havia valorização da profissão.

Quando cheguei no Ensino Médio, queria ser sociólogo. Só que o meu Ensino Médio foi muito complicado, só queria estar na farra de segunda a segunda. Fui um pouco precoce, com dezessete (17) anos só queria estar na “farra”.

Tinha uma namorada na época e ela disse: “Você vai fazer!” Ela era mais velha. “Nem que eu pague a inscrição do vestibular, mas você vai fazer”. Ela pagou a inscrição da ²⁶ “ES1” e fiz, estava tão, desligado, que eu dormi no meio da prova. Eu acho que eu fiquei meio ansioso. Fiz a prova e passei, pelo que parece, eu passei. Então todos da minha família ficaram surpresos por eu ter passado. Eu passei, fiz um semestre. Minha mãe não podia pagar e meu pai não queria pagar, porque acreditava que sociologia não tinha futuro.

Fui trabalhar e paguei um cursinho para mim. Poucas matérias História e Geografia, me preparei, e, tentei sociologia na “ES2” e na “ES3”. Passei na “ES3”. Então comecei o meu curso. Porém, percebi que cursando Sociologia não teria emprego quando me formasse. Eu amei o curso, fantástico. Fiz um ano, apaixonado pelo curso, mas ainda tinha o problema de não poder estagiar na área.

²⁶ Utilizamos nomes fictícios para não identificar as Instituições de Ensino Superior e a identidade do Mestre IV.

No Brasil, infelizmente, ninguém precisa de sociólogo, porque o sociólogo é alguém que vai buscar a essência do problema, e eles não querem saber da essência do problema, eles querem só arrumar paliativos.

Certa vez, não entendia nada do que uma professora de sociologia falava. Ela estava dando a lógica de Aristóteles, e a gente não entendia nada da relação da lógica de Aristóteles com a vida cotidiana. Chegou a um ponto que comecei a abandonar a sala durante a aula. Um dia encontrei uma amiga minha também da Sociologia, que estava na mesma perspectiva minha e disse: “Eu estou indo agora mudar de curso”. “Para quê?” Ela disse: “Para Pedagogia, pois é à noite”. “Eu também quero ir”.

Quando cheguei na “ES3” ela (a Pedagogia) estava totalmente “destroçada”. Só tinha professor temporário. Tive aulas apenas com professores temporários, estava na época de FHC, a faculdade destruída, não se criava um curso, não se tinha nada. Fiquei desgostoso com a Pedagogia. Também as discussões da Pedagogia eram muito em cima do senso comum. Eu vinha da Sociologia, um povo que lia textos inteiros para poder ir para aula. A gente lia Gilberto Freire, Maquiavel, liamos livros inteiros para uma aula. Cheguei na Pedagogia onde o povo não queria ler nada, foi um choque! Eu disse: “O que é que eu estou fazendo aqui?”

Aproximadamente, no quinto semestre, cursei a disciplina de Didática e comecei a gostar do curso, e vi o curso em outra perspectiva, e disse pra mim: “Eu quero me formar neste curso, quero conhecer mais”. Até o quinto e o sexto semestre eu não queria nada com o curso. Eu estava lá para brincar, porque tinha consciência que tinha que terminar uma faculdade. A partir do sexto semestre, comecei a ter mais um pouco seriedade pelo o curso de Pedagogia.

Conclui Pedagogia em 2001, sem estudar muito. Apesar de ter feito na “ES3”, fiz uma faculdade mal feita. Fiz uma faculdade sem fazer prova e infelizmente a gente estudava muito pouco. Os professores não puxavam e a gente não estudava.

Em seguida entrei em uma especialização em Gestão Escolar, porque pensei que queria ser diretor de escola. Comecei a estudar de forma mais intensa na especialização. Encontrei na especialização temas e abordagens do meu interesse, e me identifiquei e estudei muito.

Comecei a lecionar no Ensino Superior nos interiores, fui a muitos ministrar aulas nos finais de semana para cursos de especialização e também fins de semana para curso de graduação.

A primeira vez que fiz seleção para mestrado, fiquei como aluno especial. Da segunda vez passei. Escolhi o mestrado da UECE porque foi onde passei. Tentei uma vez na UFC (Eu preferiria a UFC). Não foi fácil. Foi necessário melhorar meu projeto que foi sendo orientado a cada tentativa. Eu passava em todo o processo, mas ficava fora das vagas, porque havia pessoas que estavam tentando há mais tempo.

É mais ou menos essa minha trajetória. Eu me sinto muito vocacionado a dar aulas na Faculdade.

O relato da história de vida e formação do Mestre IV mostra que o mesmo em sua infância tinha melhores condições financeiras do que das outras Mestres,

elucidadas em parágrafos anteriores. Em virtude disso, o Mestre IV assumiu em sua narrativa o desinteresse do Ensino Fundamental a Graduação pela sua formação. Este estudou sempre em escolas particulares, pois a princípio seus pais demonstravam cuidados com a sua formação. Conforme os dizeres do Mestre IV, após tantas “decepções,” seus genitores não acreditavam mais na possibilidade do mesmo passar e cursar uma faculdade.

Assim com pouco interesse inicial pelos estudos, o Mestre IV foi em busca de sua formação. A princípio não se identificou com o curso de Pedagogia, mas a partir da disciplina de Didática, este passou a ter interesse pelo referido curso, o que nos revela ser a Didática motivadora da Formação do Educador.

O Mestre IV demorou muito a descobrir qual o caminho formativo queria seguir, foram vários impasses vale destacar a sua própria falta de interesse pelo curso de Pedagogia e respectivamente pela sua formação.

Entretanto, com os estudos realizados na Especialização, reconhecida pelo Mestre IV como principal *lócus* de sua formação, encontra-se com leituras e discursos numa perspectiva crítica de educação, e analisando seus fundamentos pode decidir o que queria alçar em seus estudos, acendendo no mesmo a necessidade de uma formação contínua. A partir desta experiência formativa, o Mestre IV, passou a compreender a educação escolar com mais seriedade e compromisso.

Ele destaca que não foi fácil ingressar no mestrado, pois segundo o mesmo tinham outros tentando há mais tempo que ele. Isso revela o quanto é preciso estudar para ingressar no mestrado, devido à carência de vagas, requerendo dos seus candidatos perseverança nesta empreitada rumo ao mestrado.

Na análise do seu currículo *Lattes* do Mestre IV, notamos que o mesmo tinha contato com a pesquisa antes do ingresso no mestrado o que revela ser este um requisito para ingressar no mestrado do PPGE/UECE.

Prosseguindo a reflexão da história de vida e formação do Mestre IV evidenciamos em suas palavras que o encontro com a docência na Educação Superior, realçou as suas necessidades formativas, e motivou a busca pela formação docente.

As quatro narrativas de vida e formação revelam que a motivação para a realização do mestrado no PPGE/UECE foi às expectativas em desenvolver estudos sobre a formação de professores e permanecer neste campo.

Constatamos que ingressar no mestrado do PPGE/UECE se constitui em uma atividade desafiadora que requer perseverança e dedicação nos estudos, pois não há vagas para todos aqueles que exercem a docência no ensino superior, e por isso existe **seleção**. O processo seletivo, uma atividade que exclui muitos. É essencialmente relevante destacar que se determinados candidatos não são aprovados no mestrado, (como em qualquer seleção) não é por falta de capacidade destes, mas por não haver vagas para todos.

Convém destacar ainda que todos os Mestres já tinham um contato com produções e publicação de artigos, o que mostra que os mesmos não são iniciantes na pesquisa. Suas experiências com a docência também manifestam que os mesmos têm estudos sobre a formação docente, embora apresentem diferentes níveis da apropriação dos conhecimentos no que se refere à formação de professores.

A fim de trazermos a visualização sucinta das características dos sujeitos elaboramos a tabela a seguir.

Tabela 3 – Caracterização dos sujeitos

Sujeitos	Graduação	Experiência no Ensino Fundamental (anos)	Experiência no Ensino Superior (anos)	Coordenação Pedagógica (anos)	Assessoria Técnica (anos)	Direção de Escola (anos)	Experiência com Pesquisa
Mestre I	Pedagogia	18	4	8	-	-	Sim
Mestre II	História	27	11	-	-	-	Sim
Mestre III	História	29	4	3	2	2	Sim
Mestre IV	Pedagogia	4	5,6	-	5	-	Sim

Fonte: Elaborada pela autora

No próximo capítulo, apresentaremos a compreensão e interpretação das narrativas de formação.

4 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS

Neste capítulo, apresentamos a análise das narrativas dos mestres formados pelo PPGE/UECE, oriundos da turma de 2012. Cabe recordar que cada Mestre, sujeito desta investigação, fazia parte de uma Linha de Pesquisa diferente, isto é, um (1) da Linha “A” Formação, Didática e Trabalho Docente; um (1) da Linha “B” Formação e Desenvolvimento Profissional; um (1) da Linha “C” Formação e Políticas Educacionais e por último um (1) da Linha “D” Marxismo e Formação do Educador. Fizemos essa opção, por sujeitos de diferentes Linhas de Pesquisa, por entendermos que múltiplos olhares podem nos permitir uma compreensão mais ampla do Estágio de Docência.

Os dados aqui analisados foram produzidos por meio da Entrevista Narrativa. Foram elaboradas para a entrevista quatro (4) seções, com o intuito de apreender a compreensão dos egressos do mestrado do PPGE/UECE sobre o Estágio de Docência como espaço de formação contínua. Como ilustra a figura abaixo:

Figura 9 - Apresentação das seções de análise



Fonte²⁷: Elaborada pela autora

A primeira (1ª) seção: a porta de entrada para o Estágio de Docência: primeiras narrativas; a segunda (2ª) seção: o Estágio de Docência no Mestrado do PPGE/UECE; a terceira (3ª) seção: Estágio de Docência como formação contínua: a narrativa dos Mestres, e a (4ª) quarta e última seção: Estágio de Docência: o que

²⁷ Imagens da internet

dizer de ti? As narrativas apresentadas em cada uma das seções apontam os limites para a realização do Estágio de Docência, e as possibilidades para o aprimoramento do mesmo.

4.1 A PORTA DE ENTRADA PARA O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: PRIMEIRAS NARRATIVAS

Esta seção apresenta as primeiras impressões do Estágio de Docência dos mestres formados no PPGE/UECE, a fim de entender as razões que podem levar um professor com a experiência comprovada de mais de um (1) ano na docência no Ensino Superior realizar o Estágio de Docência, tendo em vista que a Resolução nº 821/2011 CONSU-UECE, no Art. 2º e § 2º afirma que o mesmo **poderá** ser dispensado, se solicitar esta dispensa na coordenação do programa.

Além disso, esta seção se preocupa em saber como está sendo divulgado o Estágio de Docência no PPGE/UECE. Buscamos conhecer como os egressos do mestrado do PPGE/UECE acolheram a ideia de realizar a atividade de Estágio de Docência. Esta busca se justifica por interessarmos-nos em compreender as atenções que o programa, juntamente com seus professores e pós-graduandos, estão dando ao Estágio de Docência.

Solicitamos saber as razões/motivos que podem ser pessoais ou sociais para a realização do Estágio de Docência, por acreditarmos que a motivação associa-se à vontade, ao interesse, pois o sujeito motivado cria metas, e estabelece esforços para alcançá-las. Assunção e Coelho (2008) explicam que a: “Motivação é tudo aquilo que está por trás de nossos comportamentos; corresponde às razões de cada um de nossos atos”. A motivação relaciona-se diretamente com o aprendizado, criam-se perspectivas e desperta o interesse para a aprendizagem, para a formação. Neste sentido, alerta Mumford (2001):

A maioria das pessoas não aprendem coisas a não ser que haja um motivo para isso, em especial no contexto do trabalho, [...] Um desejo de melhorar suas perspectivas de carreira; Um desejo de melhorar a satisfação pessoal que essas pessoas obtêm de seu trabalho; Um desejo menos imediato pelas recompensas referentes a qualquer dos pontos acima-financeiros, psicológicas ou sociais (p. 8).

Quando se está motivado tem-se uma intenção, seja ela material ou espiritual, pois o ser humano busca dentro de si e socialmente razões para realizar seus planos e para alcançar seus objetivos. Logo, o mestrando que realiza o Estágio de Docência deve ter seus motivos para cumprir essa atividade. E estes serão elencados na presente seção. Os aspectos analisados nesta seção são evidenciados na figura adiante.

Figura 10 - A porta de Entrada para o Estágio de Docência



Fonte²⁸: Elaborada pela autora

Nesta direção, solicitamos aos egressos do mestrado do PPGE/UECE que contassem como ficaram sabendo do Estágio de Docência e qual a impressão que tiveram do mesmo. Posteriormente, pedimos aos Mestres que falassem dos motivos/razões para realizarem o Estágio de Docência. Para iniciar a apresentação das narrativas, com a palavra, a Mestre I:

A minha orientadora solicitou que eu realizasse o Estágio de Docência. Achava que acompanhá-la na disciplina me possibilitaria um conhecimento maior, tanto no que se refere aos conhecimentos específicos da disciplina, quanto da orientadora em si. Bom, inicialmente gostaria de ter um contato maior com a professora orientadora. Acreditava que o Estágio de Docência pudesse me ajudar na reflexão de minha prática no interior das Universidades Públicas. Então, gostaria de acompanhar uma pessoa que tivesse uma experiência maior que a minha na Educação Superior (MESTRE I, grifos nossos).

Na narrativa da Mestre I, notamos que a solicitação da orientadora foi a primeira motivação; posteriormente, se destacou os conhecimentos que a disciplina poderia dispor e como motivo especial, conhecer a orientadora.

²⁸ Imagens da internet

Um fator que merece destaque na fala da Mestre I é a iniciativa da orientadora do mestrado em solicitar o Estágio de Docência, isto revela o reconhecimento da importância deste estágio para quem já exerce o magistério no Ensino Superior. Nesta guisa, o estágio deve ser apropriado como um instrumento fundamental no processo de formação do professor (KULCSAR, 1991). Dando sequência a compreensão das narrativas, apresentamos o relato da Mestre II.

Não fomos orientados inicialmente quando iniciamos o curso de mestrado que era preciso cumprir o Estágio de Docência. [...] no segundo semestre, é que nós tivemos conhecimento que era preciso cumprir essa exigência. Inicialmente acreditei que não ia passar por isso, porque já tinha comprovada experiência no Ensino Superior. A coordenação foi a nossa sala, motivada por nós, dizer que algumas pessoas ainda precisavam cumprir o Estágio de Docência. **Sentia mesmo que fosse uma obrigação, fiz por obrigação**, não quis pedir para que minha experiência de docência fosse considerada [...] Para realizar o estágio tive que procurar, juntamente com a professora orientadora, um professor(a) doutor (a) para orientar meu Estágio de Docência. Tivemos algumas tentativas que foram frustrantes. [...] Depois de um longo caminhar é que nós conseguimos um professor do curso de Filosofia da UECE que aceitasse que eu estivesse naquele espaço como aluna de Estágio de Docência. [...] Acho que a amizade que ele tem com a minha orientadora foi que abriu as portas (MESTRE II, grifo nosso).

A mestra II, conforme sua fala, não se sentiu motivada a realizar o Estágio de Docência, pois não ficou claro para ela no início do mestrado, quem de fato deveria realizar o estágio. Compreendemos em seus dizeres que a mesma decidiu cursar a disciplina de Estágio de Docência por sentir-se pressionada pela coordenação do programa. Assim, a Mestre II sentiu-se obrigada a cumprir a atividade de estágio, embora tivesse demonstrado ter a consciência de que a Resolução nº 821/2011 - CONSU-UECE lhe dava abertura para requerer dispensa desta atividade.

Todavia, a Resolução não garante a dispensa, mas afirma que **poderá** ser dispensado, o que leva o pós-graduando de certa forma sentir-se inseguro em relação a esta dispensa, fazendo com que o mesmo precise do orientador ou da coordenação para lhe orientar nesta decisão.

A fala da mestra II expõe os desafios para encontrar um professor doutor para orientar seu estágio. A Mestre II trabalhava, e os horários e dias não eram compatíveis com os das aulas na graduação de sua orientadora. Neste contexto, a Mestre II teve que, junto com sua orientadora, procurar um professor para orientar seu estágio. Convém salientar aqui o apoio da orientadora na busca de um professor

para orientar o Estágio de Docência, isto mostra que a mesma considera relevante a atividade de estágio.

É importante destacar que a relação entre pós-graduação e graduação no momento de estágio não deve depender apenas da “amizade” entre professor orientador, com o professor que aceite se responsabilizar pelo acompanhamento do Estágio de Docência. Neste sentido, vale lembrar que o Estágio de Docência é de responsabilidade institucional não apenas do pós-graduando e de seu orientador do mestrado. Neste intento, convém reconhecer que “o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor [...]” (PIMENTA e LIMA, 2009, p.56), mas responsabilidade de todos, principalmente, neste caso, daqueles que fazem o PPGE/UECE.

Vale elucidar que a dificuldade de encontrar orientador para o Estágio de Docência é uma situação que limita as expectativas para a realização do estágio, como expressou a Mestre II, e, conseqüentemente, pode implicar na aprendizagem dos pós-graduandos, que iniciam os estágios desanimados, fartos de rejeição. Em relação a esta narrativa, elencamos as ideias de Pozo (2002) ao afirmar que é preciso que sejam criadas expectativas para a aprendizagem, para que os alunos se sintam motivados, tendo em vista que a motivação não depende somente de razões individuais.

Esse fato também nos convida a pensar nas assertivas da Resolução nº 821/2011 - CONSU-UECE no Art. 2º ao afirmar que o Estágio de Docência terá “[...] condições para a formação didático-pedagógica em disciplinas ligadas a cursos de graduação, com áreas afins às do programa cursado”. Nesta perspectiva, nos indagamos: Será que as condições didático-pedagógicas não deveriam incluir também o auxílio na relação entre pós-graduação e graduação?

O caso da Mestre II precisa também ser analisado por outros ângulos, tais como: Por que será que a mesma teve tanta dificuldade para encontrar um professor orientador de estágio? Será que os doutores da universidade estão disponíveis para o Estágio de Docência? São várias as hipóteses que podem ser consideradas para não ter conseguido encontrar de imediato um orientador de estágio.

Não podemos descartar a ideia de que boa parte dos doutores e pós-doutores para manter e manter-se nos programas de mestrado e doutorado da universidade estão constantemente participando de eventos, literalmente numa

maratona para publicar artigos científicos em periódicos, livros com *Qualis*, devidamente reconhecidos pela qualidade de suas produções.

Contudo, o que percebemos no relato da Mestre II é que a responsabilidade pelo Estágio de Docência fica quase que exclusivamente sendo do orientador do mestrado e dos pós-graduandos, que contam com o apoio de alguns professores da graduação, conhecidos de orientadores e/ou orientandos do mestrado. Todavia nos perguntamos: Que tipo de condição didático-pedagógico tem sido disponibilizada à atividade de Estágio de Docência? Devemos pensar nisso, pois a Resolução nº 821/2011 - CONSU-UECE não esclarece que condições são essas. Prosseguindo a análise proposta no início desta seção, apresentamos a narrativa da Mestre III.

No mestrado, no início de 2012, o que a gente ouvia na sala que o estágio era obrigatório para alunos bolsistas, como eu não era bolsista, pensei que não era para fazer. Então quando terminou o primeiro ano de mestrado, no começo do ano seguinte, no qual já tinha qualificado e estava em campo fazendo a pesquisa, comunicam (a coordenação do PPGE) a determinação da obrigatoriedade do Estágio de Docência. Em uma reunião na sala do mestrado com a coordenação do curso foi anunciado que **todos deveriam fazer o estágio, porque a resolução era de novembro de 2011**. Então, como tínhamos iniciado, em 2012, estávamos inseridos nessa Resolução. Algumas pessoas ficaram bastante chateadas por causa do trabalho, da disponibilidade.

O que me motivou a realizar o estágio foi o aprendizado, se eu fizer, mais um aprendizado. A gente nunca aprende tudo, não é porque já tive uma experiência no Ensino Superior, não é porque estou no magistério, não posso dizer que não preciso do estágio. Outro fator também, é que conversei com meu orientador sobre a Resolução do estágio, falando: “olha professor quem já tem uma experiência é dispensado como a minha amiga vai pedir”. Então ele fez um comentário assim, de nem dizer que sim, nem dizer que não, desta maneira percebi que ele queria que eu fizesse, mas já estava disposta a fazer. No começo eu tinha muitas dúvidas: Como é que a gente vai fazer? Quatro aulas ABCD não vai ficar uma coisa muito cansativa? Então, fomos pensando tudo isso no planejamento. Em janeiro e fevereiro a gente foi planejando até quando as aulas da graduação começaram (MESTRE III, grifo nosso).

O relato da Mestre III sintoniza-se com a da Mestre II, no que se refere à ausência de esclarecimentos, tanto por parte da coordenação do PPGE/UECE como da própria Resolução nº 821/2011 – CONSU-UECE, sobre a obrigatoriedade do Estágio de Docência. Pelo que percebemos a Mestre II e Mestre III tinham conhecimento de que poderiam ser dispensadas do Estágio de Docência, pois ambas possuíam experiência comprovada de mais de um (1) ano com o ensino na Educação Superior, mas sentimos que as mesmas precisavam de uma confirmação

para tomar sua decisão de realizar ou não o estágio, e esta pressupomos deveria vir do orientador ou da coordenação.

Notamos na narrativa da Mestre III que, a princípio, não se sentiu motivada em realizar o Estágio de Docência, mas a partir de reflexões sobre as possibilidades de aprendizagem no estágio, e posteriormente ter tido uma conversa com seu orientador, logo veio o interesse pelo Estágio de Docência, o qual se intensificou ao iniciar a elaboração do plano de ensino e dos planos de aulas. Seguindo o curso da interpretação das narrativas iniciais, destacamos as declarações do Mestre IV:

Eu não sabia que existia Estágio de Docência, aí um colega me informou: “Ei tu não está matriculado no Estágio de Docência por quê? Tu vai ter que fazer”. “Como é? O que é isso?” “Você tem que escolher uma disciplina para participar para realizar seu estágio lá, e depois fazer um relatório”. “Eu não acredito que tenha que cumprir mais uma disciplina não! Tanta disciplina que eu tenho”. “Mas na tua grade é obrigatório”. Então disse: “Tu vai fazer com quem? Com um professor da UFC. Será que cabe mais um nesta aula?” “Fala com ele, o professor estava oferecendo três disciplinas na licenciatura”. Tomei conhecimento da disciplina de Estágio de Docência neste contexto (MESTRE IV).

O Mestre IV, em sua narrativa, não demonstrou nenhuma motivação em realizar o Estágio de Docência. Segundo o mesmo, não tinha sequer conhecimento da existência desse estágio. Pelo que compreendemos nas palavras do Mestre IV, ele pensou ser o Estágio de Docência obrigatório para todos, sem exceção. Na verdade, entendemos que o que impulsionou o mesmo a realizar o estágio foi o diálogo que este teve com seu colega de Linha de Pesquisa, que iria iniciar seu Estágio de Docência.

Neste caso, o Mestre IV não citou ter recebido do seu orientador as devidas recomendações no que se refere o Estágio de Docência, dando margem para que nós interpretemos isso como um descuido com o referido, indicando que o mesmo foi tratado com descaso, ignorado, como se não fosse merecedor de atenções específicas e contribuinte com a formação para a docência no Ensino Superior.

Síntese dos Achados da Primeira Seção

Diante das quatro (4) narrativas pudemos perceber que apenas a orientadora da Mestre I teve a iniciativa de solicitar o Estágio de Docência em tempo considerado adequado para o mesmo (a maioria dos Mestres, apontaram o segundo semestre do primeiro ano do mestrado, como o tempo propício para realizar o estágio). A orientadora da Mestre II, embora não tenha solicitado o estágio com antecedência, demonstrou preocupações com o estágio ao sair junto com sua orientanda à procura de um professor doutor para orientar o seu Estágio de Docência. O orientador da Mestre III, mesmo não tendo solicitado o estágio em tempo propício para a pós-graduanda, incentivou à mesma a realizar o Estágio de Docência. Entretanto, a narrativa do Mestre IV, não traz elementos que apontem preocupações de seu orientador para a realização do Estágio de Docência, se constituindo um fator preocupante para com a formação docente do pós-graduando no mestrado do PPGE/UECE.

Perante as constatações supracitadas, observamos que as maiorias dos orientadores dos Mestres, sujeitos desta pesquisa, demonstraram compreender a importância do Estágio de Docência para a formação contínua dos professores da Educação Superior.

Observamos no relato dos mestres a dúvida em relação à dispensa da realização do Estágio de Docência, pois a Resolução nº 821/2011 – CONSU-UECE prescreve a possibilidade da dispensa do estágio, mas não define os critérios para que esta ocorra.

Na análise dos dizeres da Resolução elencada acima, notamos que esta prevê ofertar condições didático-pedagógicas, porém não define quais serão essas. E assim, pressupomos que os orientadores e os pós-graduandos ficam inibidos de solicitar essas, pelo fato de não ter clareza de que tipo de condições didático-pedagógicas o PPGE/UECE dispõe.

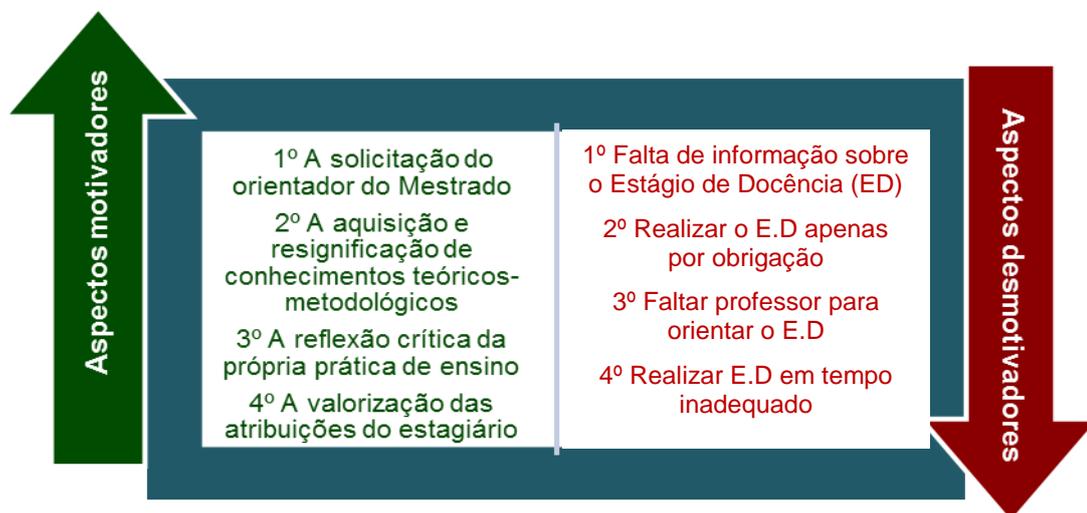
Um aspecto que merece destaque que ficou nítido nas narrativas dos mestres é que a Coordenação do PPGE/UECE tinha interesse de ver todos os pós-graduandos realizando o Estágio de Docência, mas notamos que a abordagem e os incentivos não foram adequados, devidamente planejados, dando margem para que muitos cumprissem a atividade de Estágio de Docência como uma obrigação e não como momento oportuno de aprendizagem da docência no Ensino Superior. O que

nos leva a afirmar que o PPGE/UECE precisa criar estratégias pedagógicas para valorizar o Estágio de Docência.

Nessa direção, concordamos com Kulcsar (1991) diz que e o estágio como componente da formação docente não pode ser encarado como uma tarefa meramente burocrática a ser cumprida formalmente. Neste enredo, Filho (2010) concorda com as ideias de Kulcsar (1991) e acrescenta que o estágio é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Em sintonia com o pensamento acima, acrescentamos que o Estágio de Docência pode ser também um meio de estabelecer um diálogo entre pós-graduação e graduação.

Evidenciamos que a motivação para a realização do Estágio de Docência pode se iniciar a partir do incentivo do professor orientador, e se intensificar no diálogo das proposições formativas. Na perspectiva de evidenciar ainda mais os resultados desta seção apresentamos a ilustração abaixo, que com base nas narrativas, faz a relação entre o motivador e o desmotivador no Estágio de Docência.

Figura 11 - Aspectos motivadores e desmotivadores para o Estágio de Docência



Fonte: Elaborada pela autora

Compreendendo os aspectos motivadores e desmotivadores do Estágio de Docência, é necessário pensar na realidade daqueles que não possuem bolsa de estudo, que precisam trabalhar e não consegue conciliar seus horários labutares com os de seus orientadores. Nesta trama, o programa deve estabelecer estratégias

para efetivar o diálogo entre pós-graduação e graduação, a fim de evitar constrangimentos na busca de professor que se responsabilize pelo Estágio de Docência.

Portanto, para nós, a grande motivação para realização do Estágio de Docência deveria ser o diálogo sobre o trabalho docente e a reflexão crítica do ensino na Educação Superior, suas determinações, influências sociais, políticas e culturais, a fim de “descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens de alunos” (PIMENTA e LIMA, 2009, p.129) e proporcionar o aprimoramento da formação docente.

4.2 O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO MESTRADO DO PPGE/UECE

Esta seção tem o objetivo de entender como acontece o Estágio de Docência a partir das narrativas, na qual os mestres descrevem como aconteceram os Estágios de Docência, abordando os aspectos relevantes para a formação docente. Neste sentido, foram sublinhados alguns pontos para motivar a narrativa sobre o desenvolvimento do Estágio de Docência, Vejamos:

- a) *O planejamento*
- b) *As estratégias pedagógicas*
- c) *O diálogo com a realidade dos graduandos*
- d) *Com os conteúdos*
- e) *Avaliação da aprendizagem*

Elencamos os pontos acima, pois os mesmos historicamente se constituem como principais elementos para o exercício da docência, e estes, podem ser considerados componentes da formação docente.

É essencial para compreendermos o Estágio de Docência como espaço de formação contínua, conhecer como o mesmo se desenvolveu, captando nas narrativas os desafios, limites e perspectivas da formação docente, pois temos a convicção de que “[...] o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2011, p.90).

Assim, o Estágio de Docência pronunciado, analisado em seus percursos, pode contribuir com a elaboração de outras perspectivas para este estágio.

Neste intuito, solicitamos que os mestres contassem como se desenvolveram seus Estágios de Docência; e, assim, se pronunciou a Mestre I:

O Estágio de Docência foi realizado em 2012.1 no Curso de Filosofia. O Estágio se desenvolveu de forma tranquila, e nos momentos iniciais fiquei muito na condição de observadora do processo, ajudava a professora em questões muito simples como: organizar frequência, ajudar no preenchimento de diários [...] **Na realidade, o planejamento se caracteriza como um dos momentos que necessitam ser repensados no Estágio de Docência. Ainda fico confusa sobre qual é na realidade o papel do aluno estagiário: é executar algo que já vem pronto? É fazer junto com o professor? E vivenciar o processo que outro pensou? Enfim, é algo que ainda não ficou muito claro pra mim com relação ao Estágio na Pós-Graduação. No que se refere ao planejamento, eu não vivenciei esse processo. Ao chegar para fazer o Estágio, a disciplina já estava montada e pensada pela professora. Não me lembro de termos sentado em nenhum momento para planejar uma aula. Creio que esse deve ser um ponto a ser discutido no processo de organização dos Estágios, pois o planejamento se caracteriza como um dos momentos de aprendizagem na formação docente e faz parte das ações do ensinar e aprender.** Não houve o planejar junto, muitas vezes até houve desorganização neste sentido. Às vezes, quando a professora precisava faltar, assumia a aula. A relação com os alunos também se dava de forma tranquila (MESTRE I, grifos nossos).

A Mestra I narra cenas do seu Estágio de Docência descrevendo quais eram suas atividades como estagiária. Nesta narrativa, a mesma revelou não saber se, de fato, o que fazia no Estágio de Docência eram as reais atribuições de uma estagiária na graduação. Isso sem dúvida nos faz pressupor que a Resolução nº 821/2011- CONSU-UECE que trata do Estágio de Docência precisa ser lida com mais atenção, pois no artigo 5º encontra-se a descrição das atribuições do pós-graduando em Estágio de Docência. Neste artigo podemos observar que a principal atividade do pós-graduando é colaborar com o professor responsável pela disciplina de estágio. Todavia, não se trata de uma colaboração aleatória, mas planejada como destaca a Resolução nº 821/2011- CONSU-UECE nos artigos 5º e 6º:

Art.5º 1) Colaborar com o professor responsável pela disciplina, conforme plano de atividades previamente elaborado pelo docente, em conjunto com o estagiário [...]

Art. 6º 1) Elaborar, em conjunto com o estagiário, o Plano de Atividades para o Estágio de Docência [...]

A referida Resolução evidencia que a colaboração precisa ter uma diretriz, um plano de atividades elaborado pelo professor em conjunto com o estagiário. Vale ressaltar que a colaboração não é desordenada, mas sistemática e que requer diálogos constantes devido à imprevisibilidade do cenário acadêmico.

Retomando a análise da narrativa da Mestra I, lançamos o olhar para o planejamento das atividades do Estágio de Docência. A Mestra I notabiliza não ter havido esse momento. Consideramos essa ausência de planejamento uma lacuna na formação docente no Estágio de Docência, pois “o desenvolvimento do estágio precisa ser orientado por procedimentos definidos que visem o melhor aproveitamento dos momentos destinados à disciplina” (KENSKI, 1991, p.39).

Para Vasconcellos (2000), o planejamento enquanto uma construção-transformação de representações se constitui numa mediação teórica metodológica para ação, que apresenta uma mediação consciente e intencional.

Destarte, consideramos que o ato de planejar exige o pensar sobre os conhecimentos teóricos e metodológicos, e, para nós, o planejamento não é apenas um guia, um roteiro, mas também um momento em que se abrem as possibilidades formativas, que segundo Libâneo (1994) além de ser um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, pode possibilitar a pesquisa, a reflexão e a avaliação de sua própria prática de ensino, no caso da nossa pesquisa no cenário da formação docente no Estágio de Docência do PPGE/UECE.

A Mestre I ainda destacou que o planejamento é um assunto que precisa ser analisado no processo da organização do Estágio de Docência. Concordamos com a afirmação da mesma, tendo em vista a necessidade de se desenvolver estudos sobre o planejamento do Estágio de Docência. Entretanto, frisamos que essa organização é prevista pela Resolução nº 821/2011- CONSU/UECE, nos artigos 5º e 6º evidenciando que deve haver um planejamento das atividades do estágio elaborado pelo professor responsável pelo Estágio de Docência em conjunto com o estagiário pós-graduando.

Assim, consideramos a leitura da Resolução nº 821/2011 - CONSU/UECE indispensável para a realização do Estágio de Docência. Chamamos a atenção para o fato de que a Resolução em questão é uma conquista, especialmente como contributo para a formação do professor da Educação Superior. Portanto, esta

precisa ser valorizada, revisada e atualizada conforme as necessidades formativas dos pós-graduandos.

Dando sequência à análise da narração do desenvolvimento do Estágio de Docência, a Mestre I afirma que, quando a professora responsável pelo referido estágio precisava faltar, ela ministrava as aulas. Notamos aqui, digamos assim, “uma infração” às normas estabelecidas pela Resolução nº 821/2011 – CONSU-UECE, que em seus artigos nº 7º e 8º diz ser proibido ministrar aulas sem a supervisão do professor responsável pela disciplina de graduação, e fazer-se substituir em qualquer atividade no âmbito universitário.

Este fato revela que não é apenas uma resolução que vai resolver os problemas do Estágio de Docência. Este requer uma análise crítica e processual dos percursos do próprio Estágio de Docência, das condições disponibilizadas tanto para professores da disciplina como para os alunos estagiários. Neste sentido, Vasconcellos (2000) afirma que para fazer algo vir à tona, concretizar-se, é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas.

Diante destes eventos supracitados, nos questionamos: É disponibilizado na carga horária deste professor orientador do estágio o tempo para planejar as atividades do Estágio de Docência juntamente com o estagiário? Quais as condições pedagógicas disponibilizadas para esse planejamento? Essas indagações motivam outros estudos, revelando que uma pesquisa suscita outras.

Na sequência, passamos a palavra para a Mestre II discorrer como foi o desenvolvimento do seu Estágio de Docência.

Meu estágio aconteceu no curso de Filosofia, na disciplina de História Medieval. Então, aliada a minha experiência no Ensino Superior e graduada em História ficou ótimo. O professor valorizou muito a minha presença, inclusive participando como regente com ele também, para mim foi gratificante estar nesta sala de aula neste estágio de docência, porque eu já vinha do processo de rejeição dos outros professores da própria UECE. Logo que cheguei na sala de aula ele me mostrou o que ele tinha planejado [...], me mostrando referências bibliográficas, me mostrando as temáticas, o que ele tinha planejado para os seminários. [...] No total da sala de aula, do curso, ele não me convidou, ele já tinha um planejamento feito.

Na avaliação, o professor, se utilizou de dois instrumentos: a participação na sala de aula e a apresentação do seminário e uma nota final do que foi escrito e entregue para ele no seminário. (Para concluir a disciplina) pois o professor regente precisava ir para o Pós-Doutorado e a universidade, como um todo, estava perto de deflagrar a greve. Tivemos que ser mais ágeis, rápidos para que todos os alunos pudessem se apresentar e realizassem as atividades da sala de aula, cumprindo o programa proposto na ementa do curso (MESTRE II, grifos nossos).

A Mestre II, na sua narrativa, destaca a importância da valorização da sua participação na aula por parte do professor responsável pelo Estágio de Docência. Notamos que isso instigou a pós-graduanda partilhar seus conhecimentos.

A preocupação do professor orientador do Estágio de Docência em mostrar seu plano de ensino e seu plano de aula, revela o cuidado que o mesmo tinha com a aprendizagem da Mestre II, pois revelou, nessa ação, ter a consciência de que a mesma não chegou a tempo de planejar a disciplina com ele. Desta forma, o professor orientador do estágio fez com que a Mestre II se sentisse valorizada.

É preciso que reconheçamos que o professor universitário tentou amenizar o problema da falta de planejamento conjunto, pois compartilhou seu plano de aula, com a Mestre II e demonstrou interesse pela participação da mesma, “afinal, há que reconhecer a generosidade daqueles professores que aceitam o diálogo, que abrem seu território pedagógico e mostram sua prática, compartilhada seus saberes e fazeres, erros e acertos”. (OSTETTO, 2012, p.86). Reconhecemos aqui a preocupação do professor orientador do Estágio de Docência em situar a pós-graduanda no contexto das atividades planejadas.

Ainda trilhando a compreensão e interpretação das narrativas sobre o desenvolvimento do Estágio de Docência, salientamos as palavras da Mestre III.

Realizei o estágio na disciplina da Didática do Ensino da História. O desafiador era na segunda feira ficar o dia inteiro, (ficava manhã, tarde, almoçava) passar o dia aqui (na UECE) até a noite. E a gente costumava cumprir o horário até o final, era um dia muito puxado para mim. O planejamento foi fundamental. A gente construiu tudo junto, desde o início da avaliação até quando a disciplina encerrou. Tinha ora que o professor até dizia assim: “Você está achando que a gente gasta mais tempo planejando do que executando,” porque era bem idas e vindas e a gente sentava, mandava por e-mail e foi assim no plano da disciplina, no plano de aula, e na proposta da avaliação. Essa foi a que voltou muitas vezes, porque como ele também é muito cuidadoso com o instrumento prova, como se elabora um item, ele sempre falava “olha existem critérios para elaborar um item, têm que estar alinhado os objetivos com o conteúdo com a avaliação. E essa avaliação não pode ser uma avaliação que você não tenha como dá conta dela”. [...] Para elaborar essa prova foi um planejamento longo. Aí ele disse os assuntos que eram da prova, e fui elaborar a prova, ele comentou e voltou pra mim. Aí refiz, voltei pra ele, voltou pra mim, eu já comentei pra ele, quando eu comentei, ele disse: “pronto, agora você realmente já pegou o fio, então agora vamos sentar e fechar”.

A relação com os alunos foi uma relação muito positiva, porque a gente estabeleceu logo no início da disciplina os combinados com eles com relação a horário, pois tinha a questão de muitas vezes eles chegarem atrasados. E como estratégias pedagógicas, trabalhamos os conteúdos

numa perspectiva problematizadoras: trazendo, assim, as coisas prontas, mas sempre problematizando com eles.

Fizemos algumas oficinas com eles sobre avaliação do uso do livro didático. Teve uma oficina sobre o uso da imagem no ensino da história: não como ilustração, mas a imagem como conteúdo mesmo, pra ser trabalhado. [...] Então, quando a gente fez a oficina do livro didático foi muito enriquecedor, porque a gente trabalhou na perspectiva de trabalhar um livro na perspectiva de vários autores.

Outra estratégia que nós (professor/estagiária) utilizamos foi criar um ambiente, Moodle, um ambiente virtual de aprendizagem. Eu fui no Moodle com ele, ele me cadastrou e criou essa disciplina no Moodle. Era uma estratégia de comunicação com os alunos. Como os alunos são de vários pontos da cidade e a maioria trabalhadores, a gente utilizava esse espaço assim: textos que a gente queria que eles lessem, a gente colocava lá naquele ambiente. A aula era segunda. Então na quarta-feira eu tinha que colocar o objetivo da próxima aula e quais as categorias que seriam discutidas. Eles teriam que dar conta daquelas categorias. Criamos também lá na xerox uma pasta onde ficavam os textos. Aí na segunda-feira, eles pegavam o texto da aula seguinte.

Durante a disciplina nós tivemos que intercalar a aula com as oficinas porque no planejamento inicial as oficinas eram no final, mas nós percebemos que não ia dá certo, porque uns deixariam de ser contemplados, pois houve os jogos da Copa das Confederações, (que não houve aula) e houve um dia que foi vestibular e a universidade não abriu. Estava tudo planejado, mas considerando a realidade e a flexibilidade do planejamento, a gente replanejou (MESTRE III, grifos nossos).

A Mestre III narrou a sua dificuldade física, a ausência de um tempo adequado para realizar o Estágio de Docência, pois segundo a mesma, coincidiu com o período de coletar os dados de sua pesquisa e organização dos escritos da dissertação.

Vale destacar que essa quantidade de afazeres da Mestre III não impediu o empenho para com a realização do Estágio de Docência, e este esforço foi motivado pelas orientações do professor responsável pela disciplina, seu orientador do mestrado. Conforme o relato da Mestre III, o mesmo não mensurou esforços para que seu Estágio de Docência se tornasse um momento de aprendizagem significativa.

O marco do Estágio de Docência da Mestre III foi o planejamento que aconteceu conforme as exigências referendadas na Resolução nº 821/2011-CONSU-UECE, em conjunto professor/estagiária. A partir deste planejamento, foi possível refletir criticamente acerca dos procedimentos de ensino na Educação Superior, pensar na realidade dos graduandos, adequar os conteúdos às necessidades destes alunos, criar meios para a apropriação dos conhecimentos específicos da disciplina, relacionando-os a um contexto mais amplo.

Convém dizer que o planejamento não deve ser um plano rígido, mas flexível, considerando as situações imponderáveis, como destacou a Mestre II, na narrativa anterior, e a presente narração da Mestre III. A primeira narrou que tiveram que agilizar as aulas durante o seu Estágio de Docência, devido à greve na universidade. Já a segunda contou que tiveram que replanejar as aulas, a sequência das oficinas por conta dos jogos da Copa da Confederações e do vestibular.

É importante ressaltar que a flexibilidade é essencial no desenvolvimento das atividades planejadas, por considerar e adaptar o plano a situações, a priori, não projetadas. Assim, todo o plano que não obedecer ao princípio da flexibilidade, que seja rígido, imutável diante das necessidades emergentes da sociedade está fadado ao fracasso, podendo se tornar um meio de dominação (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2009). A necessidade da flexibilidade do planejamento no Estágio de Docência revela que o mesmo se constitui em uma prática social, que está intrinsecamente ligada ao contexto político da universidade e da sociedade em geral.

Passos (2012) ressalta a importância de flexibilizar o planejamento, evidenciando que o mesmo deve ser contínuo e participativo. A autora salienta que o planejamento trata-se de uma prática social e com tal, o ensino apresenta sempre situações que não se repetem. Portanto, planejamentos rígidos não se encaixam no contexto da prática social, pois estamos constantemente lidando com a contingência, com o inesperado e isso exige uma assídua revisão, adaptação, contextualização do que foi previsto.

Com relação à estratégia de ensino do Estágio de Docência da Mestre III, notamos que esta fundamentou-se nos pressupostos da pedagogia progressista e enfatizou a problematização como método de ensino. Vasconcelos (1999) esclarece que:

A Metodologia da Problematização parte de uma crítica do ensino tradicional e propõe um tipo de ensino cujas características principais são a problematização da realidade e a busca de solução para problemas detectados, possibilitando assim o desenvolvimento do raciocínio reflexivo e crítico do aluno (p. 35).

A problematização como método de ensino, amplia o olhar dos graduandos para a necessidade da transformação da realidade. Essa prática pedagógica problematizadora, fundamenta-se na dialogicidade, na desalienação e na curiosidade, elencada pelos construtos teóricos de Freire em suas obras (1987,

1980, 1977). O referido autor nos faz compreender a importância de se problematizar a realidade concreta, afirmando que o sujeito precisa ser desafiado para captar e compreender a sua realidade.

Assim, Freire (1977, p.54) constata que “na verdade, nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado”. Em 1987, Freire assegura que “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo, tanto mais se sentirão desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio” (p.70). Nesta direção, compreendemos que o conhecimento científico e pedagógico no Estágio de Docência pode nascer da problematização. Neste sentido, consideramos o método de ensino utilizado no Estágio de Docência pela Mestre III uma opção admirável, com fundamentos freireanos que motivam a aprendizagem.

Outro aspecto interessante na narrativa da Mestre III foi a criação de um espaço de aprendizagem *on-line*. O professor responsável pelo estágio, juntamente com a pós-graduanda, elaboraram um campo virtual para auxiliar a aquisição de conhecimento para os alunos, denominado de *Moodle*. Segundo Rostas e Rostas (2009, p.140), trata-se de:

Um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, potencializa a aprendizagem colaborativa, apresentando diversos recursos importantes, dentre eles: chat, fórum, mensagem, workshop (oficina de trabalho) e wiki (coleção de documentos em hipertexto).

Este ambiente virtual, como conta a Mestre III, serviu como estratégia para que os graduandos realizassem as leituras da disciplina, a fim de terem o domínio das categorias a serem dialogadas em sala de aula e observassem os objetivos de cada aula. Entendemos que essa estratégia de acesso ao material de estudo é um meio de mostrar para o professor que realiza o Estágio de Docência, a importância didático-pedagógica do uso das tecnologias para ampliar o acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, destacam Rostas e Rostas (2009, p.140) que “o professor deve aprender a trabalhar com diferentes tipos de tecnologias e garantir uma visão mais participativa do processo educacional [...]”. O Estágio de Docência, nessa direção, revela-se como atividade que pode proporcionar acesso às novas perspectivas de formação, apontando para a necessidade do domínio das

Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que primam pela aquisição do conhecimento científico.

Contudo, se faz necessário considerar no âmbito do Estágio de Docência “as novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea da informação e do conhecimento, das tecnologias avançadas [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.39).

A Mestre III relata ainda que foram organizadas oficinas relacionadas aos assuntos que seriam abordados na disciplina. Consideramos a escolha desta técnica de ensino como uma excelente opção, pois a oficina apresenta várias perspectivas para a aprendizagem, como podemos notar nos dizeres de Candau (1999) que afirma que a oficina é uma “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAU, 1999, p.23).

Encontramos sintonia com esse pensamento nas palavras de Vieira (2002) ao constatar que a oficina busca o diálogo entre os participantes, nela brota um novo tipo de comunicação entre professores e alunos, na qual forma-se um grupo de trabalho onde cada um contribui com sua experiência. No âmbito do Estágio de Docência, podemos dizer que a oficina pode possibilitar o diálogo entre professor responsável pelo estágio, pós-graduando em Estágio de Docência e graduandos.

Vieira (2002) destaca ainda que a oficina como estratégia pedagógica pode promover de forma dinâmica a aprendizagem e constitui-se como atividade que integra pensar-sentir-agir. Complementa Vieira (2002) que a oficina:

- Permite a criação de uma imagem real das situações-problemas que envolvem os conteúdos;
- Estimula o processo de qualificação do ensino, uma vez que possibilita realizar mudanças;
- Adota metodologias que enfatizam processos experimentais e
- Seleciona e organiza conteúdos de acordo com os critérios de funcionalidade, utilidade e interesse dos alunos (VIEIRA, 2002, p.14).

Nas palavras de Vieira (2002) identificamos as possibilidades formativas da oficina em sala de aula, uma vez que concebemos esta como uma atividade teórica e prática que necessita de professores com formação adequada para conduzi-la. Neste intento, o Estágio de Docência da Mestre III abrangeu as especificidades metodológicas da oficina, as quais certamente contribuíram com a sua formação docente.

Outro ponto crucial no desenvolvimento do Estágio de Docência da Mestre III foi a aprendizagem dos critérios de avaliação, mas especificamente com o instrumento prova. Vale ressaltar que o ato de avaliar é parte constituinte da prática de ensino e este precisa ser entendido. Compreendemos em Libâneo (1994) a importância da avaliação da aprendizagem, entendendo-a como ações que favorecem a reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos, constituindo-se em uma tarefa complexa que não se resume na realização de provas e atribuição de notas.

Assim, considerando a complexidade do ato avaliativo, o professor orientador do Estágio de Docência da Mestre III criou espaços para reflexão e elaboração dos critérios avaliativos. Neste sentido, apontamos alguns critérios semelhantes aos que foram apresentados pelo professor responsável pelo estágio.

Para isso, recorremos aos construtos teóricos de Melchior (2003) ao salientar que a construção dos critérios de avaliação é complexa e requer diálogo, negociação e clareza do que se quer avaliar. Nessa perspectiva, o mesmo afirma que “na elaboração dos critérios avaliativos o profissional da educação deve se perguntar, o que deve ser considerado na avaliação? A compreensão dos objetivos é a primeira condição de êxito” (MELCHIOR, 2003, p.102). Prossegue Melchior (2003) realçando que:

Os critérios exigem a clareza do avaliador sobre o que ele quer verificar através da tarefa. Quais são os critérios, por exemplo, em um trabalho? Como será valorizado cada item? O que vale mais: a apresentação ou a exatidão das informações? O que o avaliador quer verificar? Esses critérios podem ser encontrados pelos próprios aprendizes, e/ou discutidos com o avaliador em uma análise dos produtos já realizados (MELCHIOR, 2003, p. 104).

Compreendemos que os critérios de avaliação podem ser elaborados a partir de diálogos com os próprios aprendizes, incluindo os pós-graduandos do Estágio de Docência. É preciso ainda considerar a trama que se quer avaliar, os sujeitos a serem avaliados, a forma como se deu o processo ensino-aprendizagem e os objetivos traçados previamente.

A Mestre III revela que para a elaboração das questões da prova foi necessário um planejamento longo, no qual o instrumento avaliativo foi questionado várias vezes, até ficar pronto, observando os critérios da avaliação de alinhar os objetivos aos conteúdos, com a avaliação.

Atendendo as preposições desta seção, continuamos a compreensão e interpretação das narrativas, vejamos o que disse o Mestre IV acerca do que aconteceu no seu Estágio de Docência.

Para começar eu não entrei na disciplina com grande expectativa. Quando você entra numa disciplina sem grande expectativa, o que acontecer está valendo. Eu fiz em outra instituição na UFC, não por falta de lugar na UECE, eu sei que a UECE tinha muitas disciplinas em que eu poderia ter feito, mas por uma questão de conveniência, de ter um contato com o professor, porque os horários bateram com os meus horários.

Eu participei de certa forma da exposição da disciplina. Ele apresentou a ementa de uma forma muito aberta, ele propôs atividades bem interessantes durante a disciplina, mas, assim, participar do planejamento, do processo de elaboração não. Nós dois não tivemos essa conversa, nós dois não tivemos esse momento. Peguei uma coisa que já estava montada e participei do processo. O estágio foi assim, muito interessante. O professor é um professor fantástico. Ele é dessa nova geração de professores e procura dinamizar as aulas. Teve uma relação dialógica com os alunos. Foi muito interessante, porque a sala de aula para começar, era **terrivelmente** heterogênea. Tinha alunos de diversos cursos, que eu não lembro os nomes, mas tínhamos alunos de cinco a seis cursos. Então, por um lado as discussões eram simples, não se aprofundavam porque não tinham a base dos conhecimentos das leis da Pedagogia, muito conhecimento, então as discussões não se aprofundavam, por outro lado, existiam múltiplos olhares. Eu penso que foi muito produtivo, muito interessante ouvir as ideias deles e a dinâmica do professor. Lógico eu penso que predominou a exposição, as aulas expositivas, apoiadas pelo recurso áudio visual, data show; a perspectiva hoje já enraizada. Eu acho que o Ensino Superior trabalha excessivamente com isso. Eu me identifico dentro desta conduta de utilizar muito essa aula expositiva, mas diferente, uma aula dialogada, rica de exemplos que procura realmente dialogar com os conhecimentos dos alunos. Não é uma aula meramente tradicional de simplesmente falar e o aluno ouvir, mas uma aula dialógica mesmo. Eu penso que essa foi uma experiência muito legal. O professor me deu a oportunidade de ministrar uma aula, e eles gostaram muito da minha aula. Na verdade, modesta parte, eu tenho uma didática natural. Tanto que ninguém nunca me ensinou a dar aulas, eu tenho uma didática natural de prender a atenção dos alunos, que vai desde a escolha dos slides, você fala, vai do tom que você fala, que muitas pessoas tem que muitas vezes não fizeram o Ensino Superior e nem o Ensino Fundamental e **tem doutores por aí que não conseguem prender a atenção da turma, porque não tem essa didática natural.**

A avaliação foi um processo interessante. Eu participei da avaliação que ele fez em três momentos, se não me engano, de uma auto-avaliação, de um seminário e um pequeno artigo, que o professor conseguiu que eles produzissem. **Para mim não foi diferente em nada. Foi interessante do ponto de vista que foi muito esclarecedor para eles, os alunos. Mas para mim não foi uma coisa nova, pois eu já trabalhava com licenciaturas no interior em diversos cursos. Então pra mim foi tranquilo, foi normal, corriqueiro** (MESTRE IV, grifos nossos).

Iniciando a compreensão e interpretação da narrativa do Mestre IV, retomamos um aspecto analisado na 1ª seção de análise, mas que emerge nas

discussões da presente seção. Assim recordamos os dizeres iniciais do mesmo: *“Para começar, eu não entrei na disciplina com grande expectativa, quando você entra numa disciplina sem grande expectativa, o que acontecer está valendo”*. Notamos com essas palavras, o desânimo nítido em realizar o estágio. Deduzimos o mesmo ter ocorrido, devido a ausência de incentivos adequados, esclarecimentos sobre a importância do Estágio de Docência para quem exerce o magistério no Ensino Superior.

Vale frisar, neste enredo, as palavras de Haidt (2003) ao afirmar que “a autêntica aprendizagem ocorre quando o aluno está interessado e se mostra empenhado em aprender, isto é, quando está motivado. É a motivação interior do aluno que impulsiona e vitaliza o ato de estudar e aprender” (HAIDT, 2003, p.75). Assim, entendemos que a ausência de motivação para a realização do Estágio de Docência limita as expectativas de aprendizagem, inibindo o ato de aprender.

O Mestre IV relatou que tinham muitas disciplinas na UECE em que ele poderia ter realizado seu estágio, o que mostra que o mesmo não conheceu as dificuldades enfrentadas pela Mestre II para conseguir orientador para o Estágio de Docência.

Seguindo a análise da narrativa do Mestre IV, este informou que não participou do planejamento, pois quando chegou o plano já tinha sido elaborado. Porém, o professor orientador do Estágio de Docência do Mestre IV demonstrou preocupação em fazer com que ele participasse do processo de ensino-aprendizagem na disciplina. Notamos isso pela consideração do mesmo em expor seu plano de aula para o Mestre IV.

Todavia, temos a impressão de que a demora do Mestre IV em buscar o Estágio de Docência, isto é, o contato tardio estabelecido com o professor que se responsabilizou pela orientação do seu estágio, limitou as possibilidades da elaboração do planejamento em conjunto (professor/estagiário) e, respectivamente, a aprendizagem do pós-graduando em Estágio de Docência.

Neste sentido, salienta Fusari (2008, p.47) que “o preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si”. Comungando com as ideias do autor, reconhecemos que a ausência da elaboração coletiva do planejamento do Estágio de Docência configura-se em uma deficiência na formação docente.

A narrativa do Mestre IV no Estágio de Docência revela a relação dialógica com os graduandos do professor orientador do estágio, um aspecto que ganhou a atenção do Mestre IV, e fez com que ele passasse a admirá-lo por conta disso. Para entendermos como se dá a relação dialógica entre professor e alunos, recorreremos às ideias de Freire (1987) que fundamenta essa ação pedagógica. Segundo o autor, a relação dialógica parte da compreensão da concepção de educação que o professor possui. Neste sentido, afirma Freire (1987) que para haver uma relação dialógica o docente precisa conceber a educação como uma prática humanizadora, exigindo uma fé intensa no ser humano. Assim, o diálogo deve ser tomado como a essência da educação que tem como finalidade humanizar.

Nesta direção, elucida Freire (1987, p.78) que “os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Com esses termos, Freire nos mostra que educação pode partir da palavra, mas não deve ficar apenas nela, deve avançar na perspectiva do trabalho, da ação-reflexão.

Compreendendo a relevância do diálogo como prática pedagógica, vale destacar os dizeres de Oliveira e Santos (2007) ao analisar o diálogo em Freire, assim se expressam:

O diálogo em Paulo Freire está relacionado à autonomia dos sujeitos. Ele tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito aos sujeitos nele engajados (p.118).

Os autores enfatizam que o diálogo no contexto da sala de aula adquire uma dimensão metodológica que prima pela autonomia dos alunos e o respeito recíproco. Estabelecer uma relação dialógica com os alunos é de certa forma contribuir com o rompimento de práticas tradicionais do ensino e para com sua humanização e, progressivamente, com a sua emancipação.

Desta forma, reconhecemos esse um momento de reflexão da prática do professor orientador um período crucial no Estágio de Docência do Mestre IV. O trabalho do professor orientador do estágio proporcionou ao Mestre IV a reflexão da relação dialógica que o mesmo teve com seus graduandos, produzindo nele o interesse de se relacionar dialogicamente com seus alunos da Educação Superior.

Notamos ainda na narrativa do Mestre IV que no cenário da sala de aula, em que este realizou o Estágio de Docência, o conhecimento pedagógico deveria ter sido mais aprofundado nas discussões em sala. O Mestre IV notou também, com base na vivência com os alunos de diferentes graduações, a importância de pensar em outras perspectivas acerca de um mesmo objeto de estudo. Apercebemos isso, quando o mesmo destaca a existência de múltiplos olhares. Todavia, o Mestre IV em sua narrativa em determinados momentos aparenta considerar a diversidade de olhares como algo “bom”, mas como o termo, “*terrivelmente heterogênea*” trata como se fosse um estorvo, lecionar numa sala assim.

Contudo, pensar em diversas perspectivas sobre um mesmo objeto, evento ou, uma realidade pode ampliar as possibilidades de sua análise. Diante disso, temos amparo na seguinte afirmação de Moran (1986, p.167):

[...] nossa sociedade muda de natureza, de forma, segundo o nosso olhar. Precisamos multiplicar os pontos de vista e as escalas para chegar uma visão poliscópica. Mesmo assim, precisamos de comunicação e diálogos com olhares diferentes dos nossos.

Assim, o Estágio de Docência, como relata o Mestre IV, pode permitir o diálogo com os conhecimentos dos alunos que possuem diversas formas de olhar para as temáticas estudadas. Entretanto, para compreender os diferentes pontos de vista faz-se necessário entender que “[...] Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo o ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo” (BOFF 1997, p.9).

Porém, na fala do Mestre IV não ficou claro de onde vinham os graduandos da sala de aula em que realizou o estágio; o mesmo não conseguiu lembrar a graduação dos discentes para apresentar seus múltiplos olhares. Portanto, destacamos a importância dos estagiários buscarem conhecer de onde vêm os alunos da sala que realizam seus Estágios de Docência, a fim de compreender, a partir da realidade dos mesmos, seus pontos de vista. Desta forma, o Estágio de Docência “pressupõe o entrecruzamento de diversos olhares e saberes, advindos de lugares diferenciados” (OSTETTO, 2012, p.107). A ampliação do modo de ver a realidade pode contribuir com a elaboração de estratégias pedagógicas que ampliem as possibilidades do ensinar e do aprender.

O Mestre IV também destacou em sua narrativa **ter uma didática natural**. Com base nesta afirmação nos questionamos: A didática é um dom? Ou uma aquisição processual ao longo da formação humana e profissional? Optamos pela segunda alternativa, pois acreditamos que nos apropriamos dos saberes didáticos no processo de formação, que nem sempre segue uma sistemática acadêmica.

Evidenciamos que a formação didática “diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural” (GARCÍA, 1999, p.19). Sendo assim, a formação não ocorre apenas no cenário universitário, mas em outros ambientes. Neste sentido, salienta Porto²⁹ (2010) que:

Formamos-nos em ciclos, como o sol e a lua: um ano, semestre ou período, que se anunciam e se encerram num tempo fechado e previsível, retratando a vida que nasce do pó (de giz?) e se expande num grito. Formamos-nos na rua: nas paradas e nas passadas que somos capazes de dar.

Neste interstício, acreditamos que a aquisição dos saberes da didática faz parte do processo formativo e não segue os pressupostos do inatismo, mas é adquirida a partir das experiências formativas ao longo da vida dos indivíduos.

A afirmação da existência de uma didática natural nos instigou a rever as origens e o conceito de didática. Nesta direção, Libâneo (1994) nos diz que a didática surge com o aparecimento do ensino no decorrer da evolução da sociedade. A contar dos primórdios dos tempos, existem indícios de processos de ensino na Antiguidade Clássica (Gregos e Romanos). Tais sistemas de ensino encontravam-se nas escolas, igrejas, universidades, entre outras instituições; mas a ação didática não estava presente nestas formas de ensino, como revela Libâneo (1994, p.57) “[...] pode-se considerar esta uma forma de ação pedagógica, embora aí não esteja presente o ‘didático’ como forma estruturada de ensino”. Com fundamento nas palavras de Libâneo, percebemos que o termo didático pode expressar diferentes sentidos, como: expressar-se bem, com clareza, ser dinâmico no modo de falar, conseguir prender a atenção dos alunos com o modo de falar.

²⁹ Fonte: Publicações de 2010/Coletânea 01.

Site:http://www2.virtual.ufc.br/casa/index.php?searchword=E+O+SOL+NASCENTE+%C3%89+T&oring=&searchphrase=all&Itemid=69&option=com_search . Acesso em 22 de setembro de 2014.

Ao longo da história da humanidade, a didática recebeu diversas conotações e sentidos, e muitos deles ainda estão presentes no nosso modo de falar. Assim, entendemos que quando o Mestre IV afirma ter uma “didática natural” não está se referindo a didática como ciência, mas como prática pedagógica, que a nosso ver não é natural, mas as decisões desta prática são mediadas pela assimilação de conhecimentos oriundos das interações sociais.

Compreendendo a evolução histórica da didática, o termo “didática” como ciência somente aparece quando o processo de ensino passa a ser sistematizado, estruturado de acordo com a idade e a capacidade de cada criança, como elucidada no século XVII, João Amós Comênio na sua grande obra “*Didacta Magna*”. Neste contexto, a Didática ganha um novo sentido, tratando-se de uma ação intencional e planejada do processo de ensino-aprendizagem, abandonando a ideia de que a “didática” seria um ato espontâneo.

Consideramos que o professor precisa compreender que aprender didática faz parte de um todo, constituído de fundamentos teóricos, ações práticas, interpretação crítica e política da realidade, organização e planejamento etc. Essas dimensões necessitam coadunar, pois juntas caracterizam a didática com o intuito de nortear o trabalho docente. Neste enredo, Luckesi (1983) afirma que a didática possui sua função específica, todavia deve apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais.

Convém sublinhar que a didática precisa ser compreendida como prática social. Desta forma, alerta Luckesi (1982, p.32) que “[...] a didática como vem sendo ministrada e praticada, creio eu, acentua o senso comum ideológico dominante, aprende-se o caminho que conduz a algum lugar, sem saber para onde ir”. Ressaltamos que a didática como ciência deve estudar os processos de ensino e promover questionamentos sobre as finalidades da educação escolar, das estratégias ensino, observando as intenções de determinados paradigmas da prática de ensino.

Na sua narrativa, o Mestre IV ressalta a questão de que há professores doutores que não conseguem prender a atenção dos alunos, justificando esse fato com o argumento de que os mesmos não possuem uma didática natural.

A nosso ver não existe “didática natural”, o que há é a ausência de uma formação adequada que prime pelos conhecimentos didáticos e pedagógicos. Cabe destacar que a busca por essa formação requer do professor interesse e empenho,

planejamento e disciplina nos estudos. Precisa-se ainda de disposição para por em prática os conhecimentos pedagógicos adequá-los à realidade dos discentes.

Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que a maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, apesar de terem professores com experiência e anos de estudo em suas áreas específicas, prevalece o despreparo e até um desconhecimento científico sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Diante destas constatações consideramos importante evidenciar que os saberes didáticos e pedagógicos não são saberes naturais, mas sistematicamente apropriados por um processo de formação contínuo, assim alerta Dias (2003):

[...] quando se fala do pedagógico e do didático está se falando de coisas muito sérias, que exigem profundidade de estudos, definição de postura consciente e fundamentada e clareza das consequências sociais e políticas de tais ações na vida das pessoas (DIAS 2003, p.75).

Destarte, realçamos que a Didática é apontada como um dos elementos fundamentais na formação de professores, porque ela contribui para a melhoria da qualidade do ensino. A Didática representa “uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo” (GARCIA, 1999, p.11). Neste sentido, a formação didática é essencial, e para tanto deve ser reconhecida pelos professores da Educação Superior.

Para finalizar o relato do desenvolvimento do Estágio de Docência, o Mestre IV valoriza os procedimentos avaliativos utilizados pelo professor orientador do seu estágio e destaca que utilizou um desses instrumentos de avaliação, o mini-artigo, na sua prática de ensino na Educação Superior.

Síntese dos Achados da Segunda Seção

Em virtudes das narrativas apresentadas sobre o desenvolvimento do Estágio de Docência, constatamos que, dos quatro (4) mestres, apenas um (1), a Mestre III, relatou ter participado do processo de elaboração do planejamento das atividades do Estágio de Docência. Assim, essa situação de não planejar coletivamente as ações a serem desenvolvidas no estágio, caminha na direção contrária da que aponta Kenski (1991) e pela Resolução nº 821/2011- CONSU-UECE, que sinalizam a necessidade da construção do planejamento conjunto

(professor/estagiário) das atividades a serem realizadas no estágio como componente da formação docente.

Entretanto ficou evidente nas narrativas dos mestres que estes, com exceção da Mestre III, não tinham e não buscaram conhecer as diretrizes do Estágio de Docência descritas na Resolução nº 821/2011 - CONSU-UECE.

Enfim, pudemos perceber que o Estágio de Docência precisa ter um planejamento coletivo (professor responsável pelo estágio e pós-graduando em Estágio de Docência) para que se tenha uma compreensão mais ampla do processo educativo no âmbito da Educação Superior, que certamente refletirá sobre a qualidade da formação docente. Desta forma o planejamento se constitui em uma atividade indispensável no Estágio de Docência.

Vale recordar que a ausência de planejamento na realização do Estágio de Docência não é uma problemática recente, esta antecede a elaboração da Resolução nº 821/2011- CONSU-UECE. O relatório da I Oficina de Estágio de Docência na XV Semana Universitária da UECE, apresentado por Martins (2013, p.80), já sinalizava esta problemática na qual foram pensadas estratégias para elucidar a importância do planejamento, assim, o relatório traz no item cinco (5), a seguinte afirmação:

5. O Estágio de Docência deve ser fundamentado em trabalho de parceria do professor/estagiário em todo o processo que envolve, compreendendo desde o planejamento até a avaliação final do rendimento dos alunos cursando a disciplina do Estágio.

Não é por acaso que a Resolução em pauta, assinala a elaboração do planejamento como atribuição do pós-graduando e do professor que orientará o Estágio de Docência. Os desafios ainda são muitos para efetivar as propostas apresentadas pela referida Resolução. Nesta direção, ressaltam Martins e Cavalcante (2013) que:

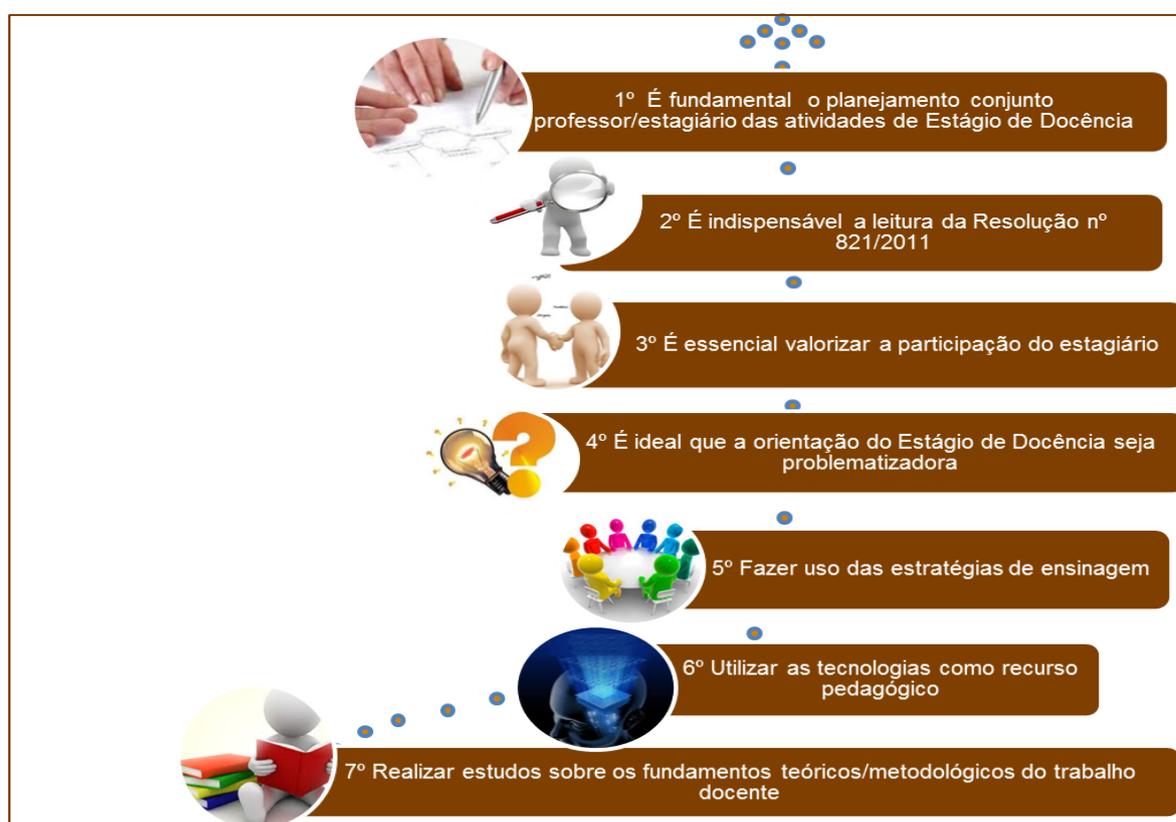
A formação para a docência na Pós-Graduação Stricto Sensu, no contexto da Universidade Estadual do Ceará, é um caminho que dificilmente trilharemos sem o emprego de esforços teórico/prático/metodológicos de alunos, professores e coordenadores/administradores na busca de uma docência outra, que priorize o pedagógico, e que se reconheça em suas especificidades (MARTINS e CAVALCANTE, 2013 p.14).

Cabe destacar que para a elaboração da Resolução nº 821/2011- CONSU-UECE foram enfrentados diversos desafios, neste intento esta se constitui

em uma conquista acadêmica que nasceu da análise crítica das problemáticas do Estágio de Docência na UECE. Porém, esta precisa ser lida analisada criticamente, a fim de resgatar e formular propostas revolucionárias para o aprimoramento do Estágio de Docência.

Para sintetizarmos os achados desta seção, elaboramos a ilustração abaixo, que apresenta os principais pontos de reflexão da segunda seção.

Figura 12 - **Elementos fundamentais para o desenvolvimento do Estágio de Docência**



Fonte³⁰: Elaborada pela autora

Diante das narrativas apresentadas, principalmente nas palavras da Mestre III, notamos que emerge a possibilidade da produção e ressignificação do conhecimento científico e pedagógico, quando a orientação do Estágio de Docência se efetiva numa perspectiva problematizadora.

Evidenciamos que o Estágio de Docência se constitui como espaço para a aquisição de conhecimentos sobre: o uso das Tecnologias de Informação e

³⁰ Imagens da internet

Comunicação (TICs) com propósito pedagógico; a análise dos critérios de avaliação da aprendizagem; a utilização de diversas estratégias de ensino, como a oficina e os saberes didático-pedagógicos.

O Estágio de Docência apresentado nas narrativas se efetivou como campo propício para pensar na formação didática do professor da Educação Superior, refletindo acerca da ressignificação epistemológica da didática como ciência e prática social.

4.3 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA COMO FORMAÇÃO CONTÍNUA: A NARRATIVA DOS MESTRES

Esta seção tem o intuito de interpretar as narrativas do Estágio de Docência como elemento constitutivo da formação contínua dos mestres formados pelo PPGE/UECE.

Para realizarmos esta análise voltamos o nosso olhar para a compreensão de que “o conceito “formação” comporta multisignificados, múltiplas perspectivas. Entendê-lo como conceito unívoco, talvez seja impossível, devido sua própria complexidade, multireferencialidades” (VIRGÍNIO, 2009, p.79). Neste sentido, a nossa análise tenta compreender o que pode ser considerado formação contínua na narrativa dos egressos do mestrado do PPGE/UECE, tendo em vista suas opiniões, contextos formativos e o conceito de formação contínua que cada um deles possui.

Portanto, concebemos a formação docente como uma construção pessoal, coletiva, sócio-cultural, que ocorre em contextos pluralizados, envolvendo elementos singulares próprios de cada indivíduo e dimensões universais. Concebendo a formação do professor na direção supracitada, iniciamos a compreensão e interpretação das narrativas sobre a formação contínua no Estágio de Docência. Com a palavra, a Mestre I.

O Estágio é pra mim um momento de apropriação de conhecimentos, ressignificação da prática educativa, lugar de construção e reconstrução de conhecimentos. O Estágio é uma atividade da práxis humana, porque tem intencionalidade, objetivos, e, um fim em si. Realizar o Estágio foi pra mim, um momento ímpar, porque você está ali com alguém que tem anos de trabalho realizado na academia, é pesquisador, é professor, é gente, enfim. Você aprende com alguém que tem uma visão ampla de mundo, alguém que consegue enxergar as coisas de uma forma bem mais ampliada, que

olha para além dos conteúdos, e, faz você ver para além dos muros postos pela academia. No que se refere ao processo de formação o Estágio de Docência permite que olhemos para nossa prática cotidiana com a perspectiva de resignificação daquela prática. A gente olha a prática do professor e afirma, nega, ou acrescenta algumas condutas vividas no cotidiano da sala de aula. É tipo uma avaliação também do nosso trabalho. Vez por outra me perguntava: O que consigo ver de interessante para levar para minha prática docente? E o que jamais repetiria como professora? (MESTRE I, grifos nossos).

A Mestre I em seu relato reconhece a importância do Estágio de Docência, ficando evidente em sua fala o domínio dos pressupostos teóricos do estágio na perspectiva de formação contínua. A concepção de estágio para os que já exercem o magistério, apresentada pela Mestre I, está fundamentada nos construtos teóricos de Pimenta e Lima (2009) que concebem o estágio como espaço para a reflexão de suas práticas, de resignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos.

Ganha destaque na narrativa da Mestre I a figura da professora orientadora do Estágio de Docência, a qual é reconhecida e valorizada, como professora com vasta experiência no Ensino Superior, como pesquisadora e na qualidade de ser humano.

A representação pessoal e social que a professora orientadora do estágio tem sobre a Mestre I contribuiu para o encaminhamento da formação contínua da mesma no Estágio de Docência na direção da perspectiva da análise crítica da prática de ensino da professora orientadora do seu estágio, e assim refletir sobre a sua própria prática de ensino na Educação Superior. A Mestre I buscou analisar o modo de ser da professora orientadora do Estágio de Docência para aprender com ela, imitando-a, mas também elaborando seu próprio modo de ser, selecionando aquilo que considerava adequado na prática de ensino da professora e acrescentando novos modos, “adaptando aos contextos nos quais se encontram” (PIMENTA e LIMA 2009 p.35).

A narrativa da Mestre I indica que a formação contínua no Estágio de Docência apresentou um movimento dialético; isto é, neste estágio, a Mestre I não se apropriou apenas de elementos da prática de ensino da professora orientadora do estágio, mas em alguns momentos negou determinadas ações no contexto da sala de aula. Assim esta prática de formação confirma as elaborações teóricas de Pimenta e Lima (2009) ao afirmarem que “a dinâmica de formação contínua pressupõe um movimento dialético, de criação constante do conhecimento, do novo,

a partir da superação (negação e incorporação do já conhecido)” (PIMENTA e LIMA, 2009, p.130).

Nesta perspectiva, Dias (2003, p.72) destaca que “é preciso refletir sobre sua prática, aperfeiçoando-a, sobre si mesmo, aperfeiçoando-se, procurando trilhar caminhos em direção a uma profissionalização comprometida com a luta pelo direito à educação [...]”. O Estágio de Docência, no rumo salientado pelas autoras, certamente se apresenta como formação contínua.

A Mestre I reconhece o Estágio de Docência como espaço de formação contínua, elucidando que o mesmo serviu para que ela realizasse uma auto avaliação da sua prática de ensino na Educação Superior.

Em relatos não gravados, após o momento da entrevista narrativa, a mesma revelou que o estágio também serviu para que ela pensasse como estava atuando como professora pesquisadora. Segundo a Mestre I, este estágio despertou nela o desejo de ser professora-pesquisadora, que fomenta a pesquisa em sala de aula, pois durante o Estágio de Docência a professora orientadora deste estágio ressaltava constantemente a importância de se elaborar atividades de pesquisa no âmbito da graduação. Assim, “o estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisa para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nos sistemas de ensino, e estimularem, a participação em projetos de pesquisa” (PIMENTA e LIMA 2009, p.51). Continuando a análise das narrativas apresentadas, partiremos para a declaração da Mestre II.

O estágio é oportunidade de formação continuada, porque você vai ver coisas que você anteriormente não tinha conhecimento, não tinha se apercebido, não tinha prestado atenção. Antigamente era assim, hoje é assim e amanhã será uma outra questão, um outro ponto de vista, [...]. Ninguém tem complexo da Gabriela “eu nasci assim, eu cresci assim, vou morrer assim” no ensino, na educação isso não se aplica de forma nenhuma, isso é dinâmico. A aula que eu posso planejar para uma turma, pode não servir para a turma seguinte, então é preciso formação permanente e contínua. Somente o estágio não vai dizer que tu tá fazendo uma formação, mas é um primeiro passo, compreender que é preciso formar sempre. O estágio ele é uma porta, o início, ele é uma oportunidade que desperta o professor, o aluno para ele ter uma caminhada rumo a formação permanente contínua. O estágio ele desperta a reflexão que você precisa dar continuidade a sua formação, por isso é que eu valorizei muito o Estágio de Docência, porque eu me dei a oportunidade de novos conhecimentos, novos pontos de vista, e a partir de lá você percebe que o professor necessita está se formando (MESTRE II).

A mestre II, afirma que o estágio é uma oportunidade de formação continuada, demonstrando assim o reconhecimento da importância da formação contínua no estágio.

Na sua narrativa dinâmica, utilizando-se de um trecho da música "Modinha para Gabriela," composta em 1975 por Dorival Caymmi, a Mestre II nos faz refletir sobre a necessidade de Formação Contínua, da atualização dos professores, tendo em vista a diversidade humana, as singularidades do público escolar, as mudanças globais, tecnológicas e a evolução dos conhecimentos científicos que se relacionam diretamente com o trabalho docente.

Um aspecto que merece destaque uma fala da Mestre II é o reconhecimento de que “[...] o estágio não vai dizer que tu está fazendo uma formação. [...]” De fato, concordamos com essas palavras, pois está matriculado e frequentar as aulas do Estágio de Docência não significa que o pós-graduando está se formando.

Mas o que é formação? Segundo García (1999, p.19) “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”. Ou seja, o estagiário precisa querer forma-se, realizar um trabalho sobre si mesmo. Neste intento, o pós-graduando em Estágio de Docência deve reconhecer a própria necessidade de Formação Contínua e legitimar o período de Estágio de Docência como espaço privilegiado para dar continuidade a sua formação, demonstrando seu interesse e compromisso com as atividades do estágio. Desta forma, notamos que “o conceito formação tem a ver com a vontade de formação” (GARCÍA, 1999, p.21). Porém, não é apenas uma questão de vontade, necessita-se também de apoio pedagógico, uma estrutura; enfim, condições adequadas para que o Estágio de Docência atenda às necessidades formativas dos pós-graduandos e se constitua numa formação contínua.

Notamos no relato da Mestre II a preocupação em evidenciar a importância da formação contínua. No entanto, a mesma não apresentou claramente elementos que revelassem que seu Estágio de Docência representou para si próprio um espaço de formação contínua, embora, reconheça o Estágio de Docência como lugar de formação permanente. Na sequência, apresentamos a narrativa da Mestre III.

Cada experiência é única. O estágio de docência para mim, de fato, ele é um espaço de formação contínua, porque eu aprendi, fez parte da minha formação, eu diria hoje assim. Se eu tivesse feito o mestrado sem o Estágio de Docência pra mim teria ficado faltando alguma coisa. Porque foi um aprendizado, desde do início, desde o sentar com o professor, pra planejar a disciplina. [...] Uma das partes mais significativas do estágio, foi o planejamento, porque nós passamos mais tempo planejando do que executando; planejamos demais. Como ele estava recebendo a disciplina, porque até o semestre anterior era de outro professor, ele pegou a ementa do professor anterior, a ementa já estava lá, mas nós fomos modificando o planejamento, o que a gente ia trazer, e foi uma construção coletiva. Ele nem determinou, nem colocou na minha mão, ele me fez questionamentos sobre o que estava lá, sobre a disciplina. Depois ele disse: “Agora nós vamos olhar no calendário, toda segunda- feira horária ABCD, planejar aula a aula” (MESTRE III, grifos nossos).

A Mestre III, na sua narrativa, demonstrou conceber o Estágio de Docência para aqueles que já exercem a docência no Ensino Superior, como espaço de formação contínua. E para confirmar suas palavras, a Mestre III narrou o seu envolvimento com o estágio destacando que as aprendizagens foram constantes. Apontou como marco de suas aprendizagens o planejamento, construído coletivamente (professor/estagiário). Desta forma, confirmamos os pressupostos teóricos de Pimenta e Lima (2009) ao afirmar que o estágio prepara para um trabalho docente coletivo.

Nas palavras da Mestre III, notamos que o professor orientador do Estágio de Docência deu autonomia para que ela participasse de todo o processo de ensino na graduação, mas não lhe encarregou das atribuições de professor da disciplina.

O empenho do professor orientador do Estágio de Docência ganhou destaque, conforme mostra a fala da Mestre III, ao narrar a disposição do mesmo para planejar. Vale ressaltar que o planejamento demandou mais tempo do que a própria execução do mesmo, revelando, assim, que o professor orientador do estágio não “calculou” esforços na construção do plano de ensino e no plano de aula.

Percebemos na narrativa da Mestre III, que o professor orientador teve um papel fundamental para que ela reconhecesse o Estágio de Docência como espaço de formação contínua, pois o mesmo estabeleceu uma orientação problematizadora, sempre questionando a realidade, os métodos e os conteúdos, a fim de que a mesma tivesse conhecimento do porquê de cada ação pedagógica. Assim, acreditamos que as orientações tiveram como fundamento teórico as ideias

da pedagogia histórico-crítica, pois as ações do professor, apresentadas pela Mestre III, apresentaram sintonia com os dizeres de Santiago e Batista (2011), quando versam sobre a formação docente.

[...] a formação de professores numa perspectiva histórico-crítica requer a criação e a organização de situações problematizadoras da realidade, levando em consideração os dados de objetividade-subjetividade dos sujeitos e suas circunstâncias. Ela não se limita a aprendizagens de conteúdo disciplinares, embora não os exclua, ela não cessa na aquisição de metodologia do ensinar e do aprender, embora não as desconsidere, ela não se restringe ao domínio de um saberfazer pedagógico, embora não o descarte (SANTIAGO; BATISTA, 2011, p.10).

Na narrativa da Mestre III, evidenciamos que a orientação do professor do Estágio de Docência seguiu a direção apontada pelos autores supracitados. O professor que orientou o estágio da Mestre III não se preocupava apenas com os conteúdos, ou somente com os métodos de ensino, com o pedagógico, com a relação professor/estagiário/graduandos, mas com o conjunto, com a relação entre eles.

Notamos que houve o zelo tanto do professor como da Mestre III com todas as atividades pedagógicas, do domínio do conteúdo às propostas metodológicas utilizadas durante as aulas na graduação. Após a Entrevista Narrativa, a Mestre III revelou que estudava/revisava os conteúdos e métodos que iriam trabalhar em cada aula, considerando sempre o contexto dos graduandos. Este fato nos permite afirmar que o Estágio de Docência instiga os pós-graduandos a estudarem os conteúdos e métodos que irão utilizar no cenário das aulas e adequá-los ao contexto dos alunos.

Dando prosseguimento a exposição e análise das narrativas, apresentamos o relato do Mestre IV:

Eu penso que o Estágio de Docência, ele seria muito mais útil, mais interessante para alunos que não tem experiência com a docência. Para quem já tem uma experiência razoável em sala de aula, que já assumiu várias turmas de especialização como eu, eu não achei que foi uma coisa nova, não foi uma coisa surpreendente, desafiadora. Para nós que já temos experiência em sala de aula, uma experiência boa. Para mim não serviu de Formação Contínua. Não foi novo, foi mais uma sala que eu trabalhei e, como eu não assumia a sala, eu ficava ali como um ouvinte que fazia intervenções. E como o professor (regente) só tem experiência no Ensino Superior, e não tem experiência com a rede pública estadual e municipal de ensino, não tinha conhecimento da remuneração de professores, sobre a política municipal de educação, a área dele é mais filosófica. Eu sei que contribui muito com a disciplina neste sentido, e foi isso que marcou. Foi poder contribuir com a disciplina, foi poder complementar os conhecimentos do professor (regente). É bom você está como estagiário numa aula que

você poder contribuir com a discussão. Eu não sei se eu não tenho o conceito de Formação Contínua, mas eu penso que a Formação Contínua tem que contribuir continuamente com a tua formação. Uma experiência que pra mim não é nova, pra mim me acrescenta pouco, ela não serve tanto como formação continuada. Eu penso que o professor chega num nível, sobretudo quando faz mestrado, ele chega num nível de não precisar mais, efetivamente, frequentar um curso pra fazer sua formação continuada. Eu penso que quando um professor termina um mestrado ele precisa ter autonomia para fazer sua própria formação continuada. [...] Mas eu já tenho meus próprios teóricos de fazer minha própria formação continuada. Eu acho que a formação continuada a gente não pode só pensar no curso, formação continuada pode ser pessoal, todos nós temos que fazer, quem é professor tem que fazer (MESTRE IV, grifos nossos).

Na narrativa do Mestre IV ficou nítido que o mesmo não reconheceu o Estágio de Docência como espaço de formação contínua. Como ele mesmo disse: “[...] *para mim não serviu de formação contínua [...]*”, embora reconheça não saber definir teoricamente o que é formação contínua. Após admitir isso, o mesmo modera o discurso do estágio como espaço de formação contínua e diz que o “[...] estágio acrescentou pouco, não serviu tanto [...]”. Diante deste relato, notamos que o Mestre IV não esperava que o Estágio de Docência pudesse lhe proporcionar essa formação.

O Mestre IV relata que se sentia como um ouvinte que fazia intervenções. Cabe destacar que intervir não é um ato qualquer, intervir é uma ação formativa, assim descrita por Freire (2009, p.29) “intervindo educo e me educo”. Todavia, o Mestre IV aparenta não ter valorizado sua intervenção na perspectiva apontada por Freire.

Ao narrar seu Estágio de Docência, o Mestre IV o mesmo demonstrou não conhecer as finalidades do estágio para quem já exerce o magistério³¹, e que não tinha informações sobre o Estágio de Docência, e respectivamente sua função como estagiário no contexto da graduação.

O Mestre IV narrou descritivamente as limitações do professor orientador do seu estágio, ao desconhecer a realidade salarial, as condições de trabalho e as políticas governamentais para os professores municipais e estaduais.

Com essa descrição, o Mestre IV, revelou a necessidade dos professores da Educação Superior estarem atualizados, pois os graduandos comumente vivem

³¹ Pimenta e Lima (2009, p.141) afirmam que, “o estágio para quem já exerce o magistério pode ser uma circunstância de reflexão, de formação contínua e de resignificação de saberes da prática docente se tivermos a coragem de tirar do papel as propostas pedagógicas e as teorias nas quais acreditamos.”

essa realidade, e esta deve ser conhecida pelo docente do Ensino Superior, a fim de relacionar leituras à realidade dos discentes e, assim, tornar a aprendizagem mais significativa.

Consideramos a docência na Educação Superior uma prática social. Como tal, não pode se dar alheia a realidade dos estudantes. Nesta perspectiva, esta deve ser problematizadora, proporcionando uma leitura crítica da realidade da educação em diversos níveis de ensino.

O Mestre IV afirmou que o marco do seu Estágio de Docência foi poder contribuir com a disciplina. Revelando-nos que o mesmo não estava disposto “aberto” para novas possibilidades formativas, mas estava lá para falar do que já conhecia sua experiência com a docência nas Series Iniciais do Ensino Fundamental. Todavia realçamos que professor não é aquele que “deposita” suas ideias nos alunos, mas sujeito que aprende com seus discentes e com outros professores. Nesta direção, lembramo-nos dos dizeres de Freire (1996, p.38) ao afirmar que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. O que queremos elucidar é que o Estágio de Docência abre possibilidades para uma aprendizagem horizontal, que nasce do diálogo; e, nesta relação, tanto aprende o pós-graduando em estágio como o professor orientador do estágio.

Prosseguindo a compreensão e interpretação da narrativa do Mestre IV, o mesmo apresenta seu entendimento de formação. Compreendendo a complexidade do conceito de formação, percebemos que o referido Mestre defende a formação como uma tarefa pessoal, que depende exclusivamente do indivíduo, pois ele próprio pode buscar os meios para sua formação, estabelecendo seus objetivos formativos.

Esse pensamento tem embasamento teórico nas ideias de Debesse (1982) citado por GARCÍA (1999) que evidencia o ato de formar-se como uma ação que o próprio sujeito acomete-se. Esta formação é denominada como auto-formação que, segundo o autor, é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tem o controle dos objetivos, dos processos, dos instrumentos e dos resultados da própria formação.

Entendemos que esta dimensão da formação, a auto-formação, é extremamente importante na formação docente, constitui-se a base para ampliar as possibilidades formativas, entretanto, tem o foco no individual necessitando

associar-se com outros tipos de formação, evidenciadas por Debesse (citado por GARCÍA, 1999, p.19) ao apresentar outras classificações de formação docente, a saber:

A heteroformação – é a formação que se organiza e se desenvolve “a partir de fora”, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. A interformação - ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos [...] e que é concebido para a formação do amanhã.

Faz-se necessário pensar em diversas perspectivas de formação docente, para tornar o ato formativo cada vez mais humano, com o olhar para a coletividade. De modo geral, o professor que leciona na Educação Superior busca solitariamente sua formação docente, pois “a estrutura das operações universitárias gira quase sempre em torno do eixo individual (turmas, pesquisa, publicações, formação, etc.) supõe-se que cada um adotará as posições que melhor se adaptem à sua situação e às suas necessidades” (ZABALZA, 2004, p.147). Porém, utilizar-se apenas da autoformação pode contribuir para perpetuar a cultura do individualismo, negando a importância do outro no processo formativo.

Neste enredo, cabe recordar as palavras de Freire (1983, p.79) que diz: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Paraphraseando Freire, podemos dizer que no Estágio de Docência ninguém forma ninguém, ninguém forma-se sozinho, professores e alunos se formam em comunhão.

Destacamos ainda as ideias de Lima e Aroiera (2012 p. 119) que asseguram que “o estágio não é um momento de aprendizagem solitária; nele podem ser produzidos saberes pelos diversos atores envolvidos no processo formativo: alunos estagiários, professores orientadores [...]”. Portanto, formamo-nos, coletivamente, nas interações sociais, na leitura e interpretação do vivido, do sentido e do escrito.

No final do seu relato o Mestre IV reconheceu que todos os professores precisam de formação contínua e assume que o Estágio de Docência não significou para o mesmo uma formação contínua. Todavia, compreendemos que o mesmo tinha perspectivas maiores do que de fato seria uma formação contínua.

Ao interpretamos a narração do Mestre IV apreendemos alguns elementos que se estudados com empenho podem contribuir com a elaboração de pressupostos teóricos indispensáveis para a formação docente. Podemos citar o

caso da necessidade dos docentes da Educação Superior estarem atualizados sobre as políticas e a valorização salarial do trabalho docente em diferentes níveis de ensino.

Outro elemento de destaque na fala do Mestre IV que refere-se à identificação da relação professor/aluno, a qual se desenvolveu, segundo o mesmo, com fundamento no diálogo. Portanto, estes são elementos essenciais que precisam ser sistematizados no âmbito da formação dos docentes da Educação Superior.

Síntese dos Achados da Terceira Seção

Analisando as quatro (4) narrativas, percebemos que apenas dois (2) mestres assumiram nitidamente que seu Estágio de Docência se constituiu num espaço de formação contínua.

A Mestre I destacou que o Estágio de Docência precisa estabelecer uma relação com trabalho docente e as relações que este tem com a Educação Superior para além dos conteúdos e metodologias, mas requer uma leitura crítica da formação docente e das interações que esta estabelece com o mundo. Evidenciou ainda, (em narrativas não gravadas) que o Estágio de Docência despertou o desejo pela pesquisa, e o de se constituir em uma professora-pesquisadora.

Pudemos evidenciar que a Mestre II em sua narrativa reconheceu a importância da formação, mas na sua fala não assumiu de fato, que viveu uma experiência de formação contínua no Estágio de Docência. No entanto, a mesma evidenciou que estar matriculada e realizar o estágio, não significa necessariamente dizer que está tendo uma formação contínua. Na fala da Mestre II, compreendemos que a efetivação da formação contínua no Estágio de Docência. Precisa-se de: Reconhecimento e valorização do Estágio de Docência na perspectiva da formação contínua; Condições organizacionais e pedagógicas para desenvolver as atividades do Estágio de Docência; Professores doutores que estejam dispostos a orientar o Estágio de Docência; Disposição do estagiário para aprender e ressignificar seus saberes docentes.

A Mestre III assumiu o Estágio de Docência, como espaço de formação contínua e comprovou sua afirmação ressaltando os aspectos formativos do seu estágio que o caracterizam como formação contínua. Exemplificando, narrou: a orientação problematizadora, a elaboração dos planos de aula, que se caracterizaram como momentos formativos, o estudo das teorias e métodos que iria

utilizar durante o estágio, a análise dos critérios de avaliação da aprendizagem, entre outros.

O Mestre IV não reconheceu seu Estágio de Docência como espaço de formação contínua, considerando o mesmo relevante para aqueles que não possuem experiência no Ensino Superior, dando margem para que possamos afirmar que o mesmo entende que a formação para a docência no Ensino Superior se dá apenas com a experiência, esquecendo assim os dizeres de Pimenta e Anastasiou (2010, p.1999) que apontam que “a experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.199).

Entendemos que a formação contínua é aquele momento que olhamos para nós mesmos, e, questionamo-nos. Esse encontro conosco, se dá a partir da relação com o outro, da interpretação que fazemos das palavras: dos elogios, das críticas, das orientações, das intervenções e dos questionamentos que são dirigidos ao que produzimos e narramos.

4.4 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: O QUE DIZER DE TI?

Esta seção tem o objetivo de trazer à tona os elementos que não foram salientados em seções anteriores, é o momento da síntese, da avaliação dos sujeitos sobre o Estágio de Docência. Para que essa seção se desenvolvesse melhor, instigamos os Mestres formados pelo PPGE/UECE a falarem sobre as aprendizagens do Estágio de Docência e, após essa solicitação, deixamos um espaço livre para que eles acrescentassem aspectos importantes sobre o Estágio de Docência não abordados por nós. Assim se pronuncia a Mestre I:

Acredito que o Estágio trouxe muitas aprendizagens, uma delas foi ajudar a repensar a minha prática cotidiana, a maneira de ensinar, o como ensinar e as estratégias de ensinagem. Outra aprendizagem significativa foi compreender que a Pós – Graduação não é apenas um lugar de pesquisa, mas é também lugar de ensino, lugar de reflexão da práxis educativa. Aprendi com o Estágio a construir conhecimento e a ressignificar os saberes da docência. Aprendi que o Estágio de Docência é esse lugar onde o pedagógico realmente aparece talvez o único lugar da formação do pós-graduando em que se vê efetivamente uma “preocupação” com a formação do professor, ou lugar onde a gente consegue durante todo processo formativo dialogar de fato com o ser professor. [...] Na nossa formação há um exagero com relação à pesquisa em detrimento da docência. É neste sentido, que me sinto privilegiada e defendo que todos passem por essa experiência independente de ser ou não aluno bolsista e de ter ou não

experiência em nível superior. Foi um ganho profissional e pessoal. Creio que o que tenho a acrescentar é a relevância deste estágio na formação docente. Por tal razão, merece um olhar sério, no sentido de acompanhamento, planejamento, ou seja, de organizar de fato esta disciplina de modo que ele realmente se caracterize como momento de estágio. Lembrar sempre que o Estagiário não é o professor regente de sala. Embora esteja em uma Pós-Graduação e tenha experiência docente em nível superior, ele exerce, nesse momento, apenas papel de estagiário. Um ponto que também considero relevante é deixar claro qual é, de fato, o papel do estagiário nesse processo de estágio e que este papel seja realmente cumprido por parte de ambos, professor regente e estagiário (MESTRE I, grifos nossos).

A Mestre I apresenta o Estágio de Docência como o lugar de muitas aprendizagens e faz uma reflexão crítica sobre a formação docente na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. A Mestre I destacou que a Pós-Graduação não é apenas o ambiente onde formam-se pesquisadores, mas deve ser também palco para a formação docente, lugar de reflexão da práxis educativa.

Prosseguindo a análise a Mestre I elucidou as contribuições que o Estágio de Docência trouxe ao seu modo de ensinar, salientando que aprendeu novas formas de ensinar, a produzir e ressignificar os saberes docentes. Conta ainda, que foi por meio do Estágio de Docência que conheceu as estratégias de ensinagem. Neste sentido, para realçar o valor desta aprendizagem, cabe a nós esclarecermos o que é ensinagem e suas estratégias.

Para discorrer sobre as estratégias de ensinagem recorreremos a Anastasiou e Alves (2003) que realizaram estudos acerca dos processos de ensinagem no Ensino Superior. Segundo as autoras, a ensinagem tem como finalidade evidenciar subsídios para os educadores universitários por meio de estratégias que busquem romper com os métodos tradicionais de ensino.

Anastasiou e Alves (2003) dissertam que a ensinagem fundamenta-se numa perspectiva dialética. Conforme as autoras, para que se efetivem as estratégias de ensinagem é preciso empenho por parte dos alunos e professores, pois aprender nessa concepção de ensino não é uma atividade passiva, exige muito trabalho. Neste contexto, o professor deve ser mediador e facilitador dos conhecimentos, instigando seus alunos a pensar criticamente, a expor suas ideias e dúvidas, a fim de elaborarem sínteses provisórias, adquirindo assim autonomia intelectual.

Rumo à superação dos métodos tradicionais de ensino, Anastasiou e Alves (2003) sistematizam algumas estratégias de ensinagem, tais como: a aula

expositiva dialogada, o estudo de texto, o portfólio, a tempestade cerebral, o mapa conceitual, o estudo dirigido, a lista de discussão por meios informatizados, a solução de problemas, a técnica de grupo Phillips 66, o grupo de verbalização e de observação, a dramatização, o seminário, o estudo de caso, o júri simulado, o simpósio, o painel, o fórum, a oficina, o estudo do meio e o ensino com pesquisa. Vale ressaltar que cada estratégia apresenta um objetivo que deve ser observado, pois esses instrumentos de ensinagem não podem ser utilizados como fins em si mesmos.

Compreendendo a complexidade e o desafio para se efetivar as estratégias de ensinagem, reconhecemos esta aprendizagem como essencial para o exercício da docência na Educação Superior. Sendo assim, a Mestre I, conheceu uma gama de possibilidades para promover situações de aprendizagens no exercício da docência.

A Mestre I enfatiza também, que o Estágio de Docência é o lugar do pedagógico. Mas qual o conceito de pedagógico? Para compreendermos essa afirmação recorreremos às ideias de Tardif (2007, p.37) que ressalta este é “provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”. Estes saberes contribuem com a análise dos impasses educacionais, assim, “[...] a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender” (SOARES; CUNHA, 2010, p.24).

Neste ensejo, destaca Azzi (2005, p.43) que o “saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua”. Cabe destacar que pedagógico é entendido também no sentido de se definir as ações educativas e para isso possuem propósitos e intencionalidades (VEIGA, 1995).

Diante do conceito de pedagógico, consideramos o Estágio de Docência como lugar pedagógico, pois a Mestre I, desde o início da sua narrativa, vem apresentando as reflexões sobre a prática de ensino da sua professora orientadora do estágio e relacionando com a sua própria prática docente. Estas reflexões, segundo a Mestre I, contribuíram para que a mesma elaborasse seu próprio modo de ensino.

Assim, os saberes pedagógicos são evidenciados no Estágio de Docência, uma vez que se constituem na interpretação, na análise dos saberes da experiência e dos saberes teóricos, a partir de uma prática social de ensinar.

O Estágio de Docência realiza-se nas salas de aula da graduação, e lá as possibilidades de constituição do saber pedagógico são inúmeras, como descreve Masetto (1992) ao defender que a sala de aula é, ainda, um espaço de relações pedagógicas, onde todos podem reconstruir o próprio conhecimento, buscar novas informações, sintetizar, criticar, fazer transposições, tirar conclusões e, dessa forma, dar o salto qualitativo para novos parâmetros, conceitos e reinterpretações da realidade. Todavia, é necessário salientar as palavras de Suchodoski (1979, p.477),

O conhecimento da ciência pedagógica é imprescindível, não porque contenha diretrizes concretas válidas para “hoje e amanhã”, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las da maneira criadora.

O conhecimento pedagógico se transforma, amplia-se, gerando diversas possibilidades formativas, elaborando e redirecionando instrumentos tecnológicos de informação e comunicação na perspectiva pedagógica.

Na conclusão de sua narrativa, a Mestre I recomenda o Estágio de Docência a todos os pós-graduandos e aponta este como relevante tanto para a formação pessoal como profissional. Realça, ainda, que este estágio precisa ser mais valorizado, acompanhado e planejado, e salienta a necessidade de uma definição do papel do pós-graduando em Estágio de Docência e do orientador deste estágio. Entretanto, a Resolução nº 821/2011- CONSU-UECE, já apresenta tais esclarecimentos. Esta dúvida sobre as funções do estagiário, nos alerta novamente da importância de se ler a Resolução supracitada que trata das normas do Estágio de Docência.

Seguindo o rumo da análise das narrativas, expomos agora as declarações da Mestre II.

A competência dele, a forma como ele conduziu a sala de aula e a formação dele como professor me mostraram que é necessário que o professor tenha domínio de sala de aula, que o professor tenha formação. Professor precisa de formação, professor que não está em dia, que não se atualiza fica para trás. Eu acho que devia rever esta questão das disciplinas apresentadas, e que pedir estágio de docência no início nem sempre é bom. Devia primeiro os alunos conhecer, participar com a didática, depois disso iria para campo porque ele certamente vai ter mais base e vai ter mais segurança pra trabalhar junto com os alunos, apesar de ter o professor regente na sala.

A universidade cobra, mas não dá a base, não dá apoio necessário para que esse estágio se realize. Devia ter conhecimento de quem vai fazer: Tem tantos que precisam cumprir o Estágio de Docência, então vamos, existem estas turmas aqui disponíveis, com professores doutores disponíveis para que se possa realizar o estágio. É uma exigência em que o aluno é que vai em busca do espaço. O aluno sozinho vai em busca do espaço; se o professor orientador por acaso não conhecer ninguém na universidade, ele vai ter dificuldade dupla tanto do professor orientador como o aluno. Então, isso é o que faltou. Se exige, dê o necessário para que seja cumprido (MESTRE II).

A Mestre II reconhece a importância de uma formação ampla e consistente, a partir da postura do professor orientador do estágio, o qual se tornou uma referência para a referida Mestre pelo modo como conduziu a aula, por demonstrar conhecimentos amplos sobre as temáticas abordadas na disciplina e pelo relacionamento com os graduandos.

Ao narrar, a Mestre II apresenta um aspecto relevante para a formação do professor da Educação Superior. Esta apontou a necessidade de disciplinas que contemplem os estudos teóricos e metodológicos que abranjam as especificidades do Ensino Superior, precedendo o Estágio de Docência.

Esta necessidade de formação didático-pedagógica precede a elaboração da Resolução nº 821/2011- CONSU-UECE. Em 2010, foi sistematizado na I Oficina de Estágio de Docência, na XV Semana Universitária da UECE, um relatório que preconizava a relação de outras disciplinas com a de Estágio de Docência, assim os itens 6 e 7 apontavam para a necessidade:

- 6 Inserir disciplinas pedagógicas nas graduações e pós-graduações;
- 7 Tornar obrigatória a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, integrando-a a atividade do Estágio de Docência do aluno;

O que podemos dizer é que essa luta para instituir a obrigatoriedade das disciplinas pedagógicas está em curso, pois este objetivo ainda não foi alcançado. Neste sentido, este estudo, também aponta a necessidade da obrigatoriedade de disciplinas que contribuam com a fundamentação teórica/metodológico do trabalho docente na Educação Superior.

Para finalizar a sua narrativa, a Mestre II revive um problema sentido pela mesma: a dificuldade de encontrar um professor doutor que pudesse orientar o seu Estágio de Docência. Todavia, lembrando desse fato com uma intensidade menor de frustração, a Mestre II analisa essa experiência na perspectiva de aprimoramento do

Estágio de Docência. Neste sentido, ela chama a atenção para um aspecto importante na organização do estágio. A Mestre II salienta que, se a universidade torna obrigatório o Estágio de Docência, ela deve oferecer as condições necessárias para que o mesmo se efetive, não devendo responsabilizar quase que exclusivamente os pós-graduandos e orientadores pelo Estágio de Docência.

Encaminhando a discussão sobre a análise conclusiva do Estágio de Docência, assim, narra a Mestre III:

Uma coisa assim que ficou muito forte pra mim, uma aprendizagem, foi exatamente o planejamento. Você saber o que vai fazer; por que tá fazendo; o que você espera do seu aluno; por que você quer que ele atinja isso; tem sentido isso; tem significado para os alunos; faz sentido pra você; e planejar ter clareza do que se quer, e isso com certeza agregou a prática no Ensino Superior. Então, a aprendizagem que o estágio aqui no mestrado me trouxe, foi essa, importância do planejamento e também do cuidado e dos critérios para elaborar um instrumento prova. E depois disso eu até fiquei assim: Quando vejo uma prova, “Deixa eu olhar se aqui está dentro dos critérios de avaliação; o que poderia ter sido melhorado”. E por fim é dizer que o Estágio de Docência é significativo para qualquer professor. Mas o estágio agora, no Ensino Superior, é sempre um aprendizado novo. Às vezes, não é nem um aprendizado novo, mas você redimensiona certas coisas que você já sabe, você ressignifica, você avalia melhor.

[...] Penso que devia ter sido informado antes, porque ter feito o Estágio de Docência no segundo semestre do mestrado teria sido pra mim bem melhor. O primeiro não, porque a gente chega no mestrado ainda com muitas informações para se apropriar, com muitas leituras, se desvincula do seu trabalho aos poucos e fazer no primeiro semestre não seria viável, mas no segundo para mim teria sido melhor, porque eu ainda não tinha qualificado, e ainda não estaria em campo, teria sido a condição bem mais viável. [...] fiz no primeiro semestre do segundo último ano do mestrado e o meu colega fez no último semestre do mestrado e, entre outras razões, essa foi uma das razões que fez atrasar a defesa dele, porque ele estava envolvido com as atividades do estágio [...] (MESTRE III).

A Mestre III, em sua narrativa, sinaliza o planejamento como a aprendizagem mais significativa do Estágio de Docência, pois esta possibilitou o entendimento de todo o processo formativo elucidado na disciplina em que realizou o estágio, permitindo a compreensão das atividades planejadas, e a reflexão sobre a razão de ser de cada atividade. Percebemos na fala da Mestre III que o professor orientador do Estágio de Docência teve um papel fundamental neste planejamento, pois o mesmo motivou o planejamento, tornando-o um exercício desafiador para a pós-graduanda em estágio.

Na narrativa da Mestre III, notamos que o professor orientador do estágio organizou o desenvolvimento do plano de ensino e do plano de aula de forma

problematizadora, fazendo com que a mesma refletisse o porquê de cada conteúdo, de cada método de ensino e de avaliação a ser utilizada nas aulas da graduação.

Neste sentido, lembramo-nos dos dizeres de Freire (1996, p.30) “[...] há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.” Assim, podemos dizer que se houver no Estágio de Docência as condições adequadas para que se desenvolva um planejamento conjunto professor/estagiário, no qual o mesmo seja problematizado e que possibilite a reflexão crítica do porquê de cada conteúdo, de cada método, da relação professor/alunos, há grandes chances de instituir e aprimorar o Estágio de Docência como espaço de formação contínua do professor que leciona na Educação Superior.

A Mestre III reconheceu o Estágio de Docência como um meio de se apropriar de novos conhecimentos e de ressignificação dos seus saberes docentes. Esta assertiva afina-se com os construtos teóricos de Pimenta e Lima (2009) quando apontam o estágio para quem já exerce o magistério como oportunidade de ressignificação dos saberes da docência.

Para concluir sua narrativa, a Mestre III destacou que para contribuir com o aprimoramento do Estágio de Docência seria necessário mais esclarecimentos sobre o mesmo e sua obrigatoriedade no início do mestrado. Desta forma, constatamos que a ausência de diálogos sobre a importância do Estágio de Docência no PPGE/UECE pode provocar uma aversão ao mesmo, limitando as aprendizagens deste.

Concluindo, a apresentação das narrativas, com a palavra o Mestre IV:

Eu penso que uma coisa que me acrescentou foi confirmar a forma que eu trabalhava. Eu percebi também que o professor (regente) conduziu a turma muito bem. Muitas vezes quando o professor deixa a turma muito a vontade, se torna as vezes um processo desorganizado, se torna um processo assim que fica um lucifer, frouxo, e por outro, eu acho que o professor não pode amarrar muito, não pode controlar demais os processos, sobre a pena de se tornar controlador, autoritário, não dá liberdade aos sujeitos. Eu acho que o que aprendi mais nessa disciplina foi essa mediação de planejar a disciplina de forma que não deixasse solto o processo, por outro lado não fosse controlador, nem desumano com as pessoas. Elogio o professor (regente) que conduziu a disciplina com muita maestria. Foi um professor que organizou bem a disciplina, propôs cada encontro e conduziu muito bem, sem ser controlador, mestre que prepara as aulas, que pensa no Ensino Superior, planeja cada aula de forma minuciosa. Então, me ajudou muito, e eu até utilizei o mini artigo na minha disciplina de História da Educação. Eu penso que o meu maior ganho nessa disciplina foi confirmar a questão da metodologia, também no Ensino Superior trabalhar com uma forma parecida do professor (regente) (MESTRE IV, grifo nosso).

O Mestre IV narrou que o Estágio de Docência serviu para confirmar a forma que eu trabalhava, ou seja, não aconteceu uma reflexão crítica de sua prática de ensino na Educação Superior, pois interpretamos que o Estágio de Docência para ele não teve significado formativo, o mesmo não o interpretou este desta forma, cumpriu esta atividade, porque foi divulgado em sala de aula que era de caráter obrigatório. Cabe aqui realçar o “peso”, o significado social do termo obrigatório.

Vale destacar aqui os dizeres de Masetto (1992, p.88) que afirma que “só aprendemos as coisas novas quando nos apercebemos que elas têm um interesse especial para nós mesmos”. Assim, deduzimos que o Estágio de Docência não se apresentou ao Mestre IV como uma atividade atraente.

É pertinente destacar que o Estágio de Docência narrado pelo Mestre IV, sinaliza que a realização do seu Estágio na graduação não apresentou significados pessoais e profissionais. Desta forma, o Estágio não se constituiu em espaço de formação, por vários motivos: o mesmo cumpriu o estágio, pelo fato do mesmo ter sido denominado de obrigatório, esse estágio não demandou do mesmo planejamento coletivo das atividades, e reflexões críticas da prática docente que possibilitassem a ressignificação de sua prática e a constituição da práxis. A participação do Mestre IV era mais como ouvinte que participava quando lhe eram dadas oportunidades. No Estágio de Docência, o estagiário não deve ser tomado como um convidado, mas como partícipe de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que reflexão para nós não é o mero ato de pensar instintivamente, mas um ato que requer um ambiente, um motivo, uma ação, conhecimentos, uma experiência; enfim, um tempo adequado para isso, e o Estágio de Docência se constituiu neste espaço. Freire (1987) já enfatizava a reflexão como um dos elementos da formação humana.

Em comunhão com as ideias apresentadas acima, Bolzan (2007, p.120) esclarece que “a reflexão não é um processo mecânico, tampouco um simples exercício de criação ou construção de novas ideias que pode ser imposto ao fazer docente, mas uma prática que expressa à tomada de decisões e as concepções que temos acerca da nossa ação pedagógica”. Ou seja, a reflexão como contribuinte da formação humana não acontece espontaneamente, mas exige o conhecimento teórico e prático do objeto, do ser ou da realidade analisada.

O Mestre IV, apresenta em sua narrativa a descrição da postura do professor orientador do Estágio de Docência, ao salientar que o mesmo nem “[...] deixava solto demais nem amarrava muito [...]”, ou seja, não era autoritário, nem licencioso, mas respeitava a autonomia dos graduandos.

Quando o Mestre IV destaca essa relação entre professor e graduando, nos recordamos de Freire (1996) que analisa no contexto escolar o desequilíbrio entre posturas docentes autoritárias e licenciosas. O autor disserta que devido ao nosso passado autoritário, oscilamos entre posturas autoritárias e licenciosas. Freire (1996, p.89) define essas duas posturas assim: “o autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade”. Isto é, um professor autoritário, inibe seus alunos, é rígido, decide tudo sozinho, não dialoga com os discentes, as suas opiniões não são consideradas, já o professor licencioso deixa os alunos fazerem “o que quiser”, apresentando como justificativa, o argumento que os mesmos são livres.

Vale destacar, que estas posturas docentes ocorreram devido às diversas concepções educativas vividas em diferentes tempos históricos. A Pedagogia Tradicional defendia o ensino autoritário, já a Escola Nova vislumbrava a liberdade no ensino. Neste sentido, os professores sentiam a necessidade de se posicionar diante desses parâmetros e no contexto real da educação escolar oscilavam entre essas tendências.

Notamos com a narrativa do Mestre IV, que o professor orientador do Estágio de Docência, exerce uma prática docente que se fundamenta na autoridade e liberdade, no respeito à autonomia dos discentes. (FREIRE 1996). Assim, evidenciamos que o Estágio de Docência possibilitou ao Mestre IV, descrever a postura docente em relação aos graduandos.

Como expectador do processo ensino-aprendizagem na graduação, o Mestre IV enfatiza que o professor preparou as aulas pensando na realidade do Ensino Superior, planejando cada aula de forma minuciosa. Revelando que o mesmo se constituiu com expectador atento as ações do professor orientador do Estágio de Docência.

Síntese dos Achados da Quarta Seção

Compreendendo as narrativas da Quarta Seção, percebemos que embora este item intuísse a conclusão das narrativas, apresentou novos elementos, como as estratégias de ensinagem apresentada pela Mestre I, que a nosso ver poderiam ter sido elencadas na seção que versava sobre o desenvolvimento do Estágio de Docência.

Isto nos revela que o método da Entrevista Narrativa foi de grande proveito. Sendo que ao apontar a necessidade de uma fala conclusiva Jovchelovitch e Bauer (2002) favorecem o relembrar de aspectos a princípio esquecidos.

Nesta seção conseguimos compreender que o Estágio de Docência, conforme a Mestre I, pode se constituir em lugar para a formação pessoal e profissional, para a reflexão da práxis educativa e ressignificação dos saberes da docência, da produção de conhecimentos pedagógicos, de aprendizado das estratégias de ensinagem.

Na narrativa da Mestre II, observamos que o Estágio de Docência foi motivador da formação, mas não se constitui em um momento de formação contínua. Nas declarações da Mestre III, compreendemos que a formação no Estágio de Docência teve como direcionamento o planejamento das atividades.

O Mestre IV descreve a prática de ensino do professor orientador do Estágio de Docência, com o olhar para a relação dialógica entre professor e alunos, e as técnicas de ensino na perspectiva da Educação Superior.

Para interpretarmos a formação contínua no contexto das narrativas, analisamos as ideias de Lima (2001). A autora infere três eixos fundante da formação contínua: o trabalho do professor; o desenvolvimento profissional e a emancipação humana que se constitui em uma possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis. Diante destas palavras podemos afirmar que alguns elementos que constituem a formação contínua estão presentes nas narrativas da Mestre I e Mestre III. A Mestre I revela em seus dizeres na primeira seção que o Estágio de Docência tem relação com o trabalho do professor, e aponta elementos para o aprimoramento profissional. A Mestre III descreve o que foi formativo delineando o percurso do seu Estágio de Docência e os aspectos que contribuíram com o seu desenvolvimento profissional.

A fim de sistematizar o que o Estágio de Docência representou para os Mestres, elaboramos a ilustração abaixo:

Figura 13 - Estágio de Docência é o lugar



Fonte³²: Elaboração da autora

Contudo, com o olhar nas narrativas dos mestres, pudemos constatar que o Estágio de Docência pode ser um terreno fértil para a formação docente/contínua daqueles que lecionam na Educação Superior.

³² Imagens da Internet

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] O eterno aprendizado é o próprio fim
Já nem sei se tem fim
De elástica, minha alma dá de si.”

(Música: Eu e a Vida/ Jorge Vercílio)

A cada estágio um desafio, uma experiência de vida e formação, um desejo de nos tornarmos melhores, mais humanos. Neste sentido, são também nos estágios de formação contínua que nos ressignificamos como pessoas e profissionais. Cabe salientar as aprendizagens do percurso por nós vivenciadas na Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foram as lições provenientes da superação de desafios. A primeira delas nos fez perceber a docência com pesquisa na Educação Superior, como perspectiva de vida profissional e formação. Esta atitude colaborativa soma-se satisfação de realizar um trabalho que poderá contribuir na nossa própria atividade docente, como também, com a pesquisa no campo da Pedagogia universitária.

Importante reconhecer o caráter formativo da pesquisa com narrativas para o próprio pesquisador. Muitas vezes, nos emocionamos com os relatos dos sujeitos da pesquisa, quando nos reconhecemos nas lutas e desafios vividos individual e coletivamente por eles. Daí acreditarmos que este estudo abre possibilidades para pensar uma pedagogia da educação superior, tomando os estudos sobre o Estágio de Docência como ponto de partida na proposta formativa.

Historicamente a Pós-Graduação *Stricto Sensu* tem adotado prioritariamente as atividades de pesquisa, em detrimento da formação docente. Nesta direção, as práticas de sala de aula para este nível de ensino precisam receber a devida atenção o que inclui as práticas de Estágio de Docência, diante das necessidades formativas dos alunos estagiários, tanto nas questões de planejamento, como de metodologias e de avaliação.

Na medida em que as pontuações avaliativas dos docentes de discentes do Programa, não contemplam as práticas da profissão magistério, as atividades decorrentes do Estágio de Docência ficam limitadas a ações de “boa vontade” de professores, que conduzem esta prática de forma particular e solitária, de acordo com a sua experiência, saberes pedagógicos, visão de mundo e de educação.

Assim, a preocupação com a docência fica soterrada, nas múltiplas e diversificadas ações do professor da Pós Graduação, de acordo com as prioridades do Programa, no caso, a pesquisa. Repercute, portanto, no Estágio de Docência o sentimento de ambiguidade: de um lado, a necessidade de fazer seu desenvolvimento profissional docente, quando vai precisar dos conhecimentos pedagógicos para o ingresso no magistério superior e do outro, a prática institucional de cumprimento obrigatório de uma atividade sem o devido valor acadêmico. Estas reflexões emergem pesquisa empírica com os pós-graduandos participantes da pesquisa aqui apresentada. Fica evidente, um certo descontentamento ao se referirem ao mestrado PPGE/UECE.

Abrangendo os limites legais, ideológicos e práticos que obscurecem a necessidade de formação para o Ensino Superior contemplando aspectos motivacionais, acontecimentos e elementos de formação contínua, no Estágio de Docência situamos os seguintes achados:

a) A opção por sujeitos de diferentes decorreu do nosso entendimento de que múltiplos olhares podem nos permitir uma compreensão mais ampla do Estágio de Docência.

b) A narrativa se aproxima das discussões e singularidades dos debates travados nas respectivas Linhas de Pesquisa a que o estagiário esteve vinculado. Assim, se identifica a diferença na forma que o olhar para o trabalho docente, a didática e os saberes docentes, as inovação, a avaliação, as tecnologias;

c) No contexto desta pesquisa, compreendemos que a metodologia, a Pesquisa Narrativa, foi um grande achado. Esta se constituiu em um “instrumento” que, ao pesquisar a formação docente, promoveu a formação e instigou o desejo de formação contínua tanto dos nossos sujeitos como da nossa própria formação.

d) A necessária reflexão sobre o sentido e o significado do estágio, complementada pela discussão da Lei nº 11.788/2008, que trata da regulamentação Geral do Estágio na formação profissional e da Portaria do MEC/CAPES nº 76/2010 que rege o Estágio de Docência na Pós-Graduação *Stricto Sensu* se constituem estudos importantes para a organização institucional, coletiva e individual desta atividade.

Essa discussão nos revelou o quanto à legislação segue os parâmetros da racionalidade técnica. Os dizeres legais são imperativos, não motivam as pessoas a realizar o Estágio pelos benefícios da formação profissional. Cabe destacar que as Diretrizes legais não contribuem com a valorização da formação

docente na Pós-Graduação. Esta estrutura rígida, tradicional não aparenta estar preocupada com isso, e os sujeitos dessa formação, nós, não reagimos com radicalidade a essa “ditadura legal” que prescreve que temos que apresentar um título de mestre, doutor, que para ela representa uma preparação, mas não oferta cursos de mestrado e doutorado conforme a demanda profissional.

Essa “preparação” jogada para o critério do próprio indivíduo. Quando o mesmo decide ingressar em um mestrado, ou doutorado, precisa estudar muito, porque na maioria das vezes a concorrência é grande, e em vários casos é necessário, migrar de uma região do interior para a capital, de um Estado para outro e assim por diante.

O período de Mestrado e Doutorado é um tempo de renúncias para realizar um sonho, que requer a ausência do convívio familiar, sem garantia da Bolsa de Demanda Social, na busca pela qualificação e certificação.

Vale destacar que a própria implementação da Resolução nº 821/2011 CONSU-UECE, se constitui em um avanço na formação docente do pós-graduando, porque se constitui um primeiro passo para o aprimoramento do Estágio de Docência; por sistematizar as atribuições de pós-graduandos em estágio e de seus respectivos orientadores do estágio; ao vetar ações que podem descaracterizar o processo formativo, como o estagiário assumir a função de professor regente da graduação. Então, a partir da referida Resolução é que se pode pensar em uma obrigatoriedade sem exceção, reconhecendo o Estágio de Docência como espaço de formação contínua.

Como limites da Resolução nº 821/2011-CONSU-UECE sobre o Estágio de Docência, na dimensão da formação contínua, pontuamos: ser uma exigência apenas para os cursos e programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* acadêmicos. Apresenta-se como disciplina obrigatória, mas é descrita no currículo como atividade complementar, e sendo assim, não fica especificado o tempo para o planejamento das atividades do Estágio de Docência na carga horária de trabalho dos professores.

Na Resolução supracitada que regulamenta o Estágio de Docência, não trata o Estágio de Docência como possibilidade articular ensino, pesquisa e extensão e não esclarece que tipo de apoio didático-pedagógico irá disponibilizar para a realização do Estágio de Docência.

Apesar da burocracia regulatória sabemos que pode existir uma infinidade de documentos que salientem a necessidade dessa formação, se não houver

compromisso de professores, pós-graduandos, das coordenações, dos diretores, do Reitor, enfim da universidade, a mudança não vai acontecer. Será mais um documento, construído pelas reivindicações da comunidade acadêmica que ficará esquecido nas gavetas, nas estantes dos programas de Pós-Graduação.

Concebemos o Estágio de Docência uma atividade teórica e prática, instrumentalizadora da práxis educativa e humana. Assim, esta requer uma postura profissional dos orientadores desse estágio comprometida com a aprendizagem dos pós-graduandos. Em sintonia com Lima (2001), o Estágio de Docência para nós, não é a “hora da prática”, mas momento oportuno de recorrer às teorias didáticas, pedagógicas, aos conhecimentos científicos, aos saberes inerente a realidades dos graduandos, aos métodos e técnicas de ensino, enfim a uma gama de elementos essenciais para o aprimoramento da docência no ensino superior.

Esperamos que nossa pesquisa, fincada em um mestrado acadêmico e um doutorado em educação, possa contribuir para o desenvolvimento de grupos de pesquisas, que voltem o olhar para os estudos e teorização do Estágio de Docência e para a mobilização dos alunos recém-chegados no mestrado e doutorado para o estudo e diálogo sobre a questão em foco. Desejamos que nas Semanas Universitárias da UECE, a discussão sobre o Estágio de Docência seja reconhecido e tenha um lugar onde sejam produzidas sugestões para a valorização e avaliação desse estágio na universidade. As duas Oficinas, acontecidas nas Semanas Universitária da UECE em 2010 e 2011 foram de grande valor pedagógico da discussão desta temática e nos avanços deste debate na instituição.

Esperamos ainda a valorização das pesquisas que tratam sobre o Estágio de Docência, considerando o resultado do mapeamento das produções científicas que sinalizam que ainda são exíguas as pesquisas que tratam do Estágio de Docência. Reiteramos a necessidade do planejamento coletivo das atividades do estágio, por percebemos que grande parte dos participantes da pesquisa demonstrou não saber quais eram as suas reais atribuições no Estágio de Docência. Assim, desejamos uma Pós-Graduação comprometida com a formação docente, e que se desenvolva no movimento dialético, problematizador da dinâmica social em que está inserida.

Destacamos sete contribuições sobre o Estágio de Docência para o presente estudo: a formação pessoal e profissional; a reflexão da práxis educativa; a ressignificação dos saberes docente; a valorização da formação de professores; o

reconhecimento da importância do planejamento; a reflexão dos métodos de ensino; a reflexão dos critérios de avaliação. Com estes aspectos, evidenciamos os três eixos da formação contínua elencados por Lima (2001) o trabalho docente, o desenvolvimento profissional e a emancipação humana. Ademais, esta atividade merece uma organização sistemática, integração com a graduação, momentos de análise sobre a distância entre o confronto entre escrito e o vivido, para podermos contribuir com o aprimoramento da formação humana, coadunando-a com a formação profissional, a fim de termos professores com condição de formar-se. Precisa-se de condições didático-pedagógicas adequadas, de dedicação do pós-graduando e do orientador para com a Formação Docente, tempo disponível para a realização de estudos e do planejamento das atividades do Estágio de Docência.

É necessário que os programas de Pós-Graduação, em seu Projeto Político Pedagógico assumam a missão de Formar Professor/Pesquisador, todavia, é necessário que a balança entre a Formação Docente e a Formação do Pesquisador esteja equilibrada destacando a figura do pesquisador/professor.

Apontamos aqui a necessidade de outros estudos sobre o Estágio de Docência, com outros olhares, dando continuidade a discussão dos elementos que o constituem formativo e os significados pessoais e profissionais desta formação. Portanto, o Estágio de Docência como atividade teórica/prática da práxis humana e profissional, precisa urgentemente ser valorizado e reconhecido como *lócus* de Formação do Professor para o Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. (coleção docência em formação: Ensino Superior).

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de Ensino na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003, 145 p.

AZZI, S. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.

BASTOS, Núbia Maria Garcia. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico**. 4 ed. Fortaleza, Nacional, 2007.

BOLZAN, Dóris P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado na formação de professores**. In FREITAS, Deisi S. (org.). Ações educativas e estágios curriculares supervisionados. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 977/65**. *Documento*, Brasília: MEC/CFE, n. 44, p. 67-86, dez. 1965.

_____. **Portaria nº. 65, de 11 de novembro de 2002**.

Aprova o novo Regulamento do Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2002.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BOFF, L., **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho**. In: _____, ZENAIDE, M. N. T. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Circular nº 028/99/PR/CAPES**. Brasília, 1999.

CHENÉ, A. **A narrativa de formação e a formação de formadores**. In. FINGER, M.; NÓVOA, A. (Org.). O Método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Prosalus, 1988.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). **Stories of experience and narrative inquiry**. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.

CORRÊA, Adriana Katia; BÓGUS. C.M (et.al). **Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência.** In.: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.* – São Paulo: Cortez, 2011.

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.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Autores Associados, 1986.

_____. **Legislação educacional brasileira.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

D'AVILA, Paulo Gilberto Simões. **Impacto do Estágio de Docência Sobre o Ensino de Graduação de Bioquímica.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

DIAS, Ana Maria Lório. **Considerações acerca de Escola, Conhecimento e Formação.** In.: *Revista da FA7: periódico científico e cultural da Faculdade 7 de Setembro* – v. I. n. I. (jan/jun.2003) – Fortaleza: FA7, 2003.

_____. **(Des) caminhos da leitura na formação docente para a educação superior.** In.: D'AVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs). *Didática e docência na Educação Superior: Implicações para a formação de professores.* Campinas SP: Papyrus, 2012. (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

UECE, Universidade Estadual do Ceará; PROPGPq, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa; PPGE, Programa de Pós-Graduação em Educação. **Proposta Institucional do curso de Doutorado em Educação da UECE.** Área de concentração: Formação de Professores. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Fortaleza - CE, Julho de 2011.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Albio Moreira de. **PPGE/UECE: guia de orientações acadêmicas-** Fortaleza: EdUECE, 2013.

FÁVERO, Altair Alberto. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente.** *Revista P@rtes.* 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 25 ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação.** 10 ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 27 ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 28 ed. São Paulo: Cortez. 1993. (coleção questões da nossa época; v 13).

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** Tradução Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FUSARI, José Cerchi. **O Planejamento do trabalho pedagógico:** algumas indicações e tentativas de respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 04/12/2014.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior.** 1. Ed. – 7 reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

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

GONZAGA, Amarildo Menezes. **A Pesquisa em Educação:** um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs.). Pesquisa em educação. São Paulo: Loyola, 2006.

HAIDT, Regina C. Cazaux. **Curso de Didática Geral.** São Paulo, Ática, 2003.

ISAIA, S. M. de A. **Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar.** In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

JOAQUIM, Nathália de Fátima; NASCIMENTO, João Paulo de Brito; BOAS, Ana Alice Vilas and SILVA, Fernanda Tavares. **Estágio docência: um estudo no programa de Pós-Graduação em administração da Universidade Federal de Lavras.** *Rev. adm. contemp.* [online]. 2011, vol.15, n.6, pp. 1137-1151. ISSN 1982-7849.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa.** In: BAUER, M. W. GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

KENSKI, Vani Moreira. **A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados**. IN: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes [et al]; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas-SP: Papyrus, 1991.

KULCSAR, R. **O estágio supervisionado como atividade integradora**. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. São Paulo: Papyrus, 1991. p. 63-74. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. _____ . **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. Paulo, 2001. _____; AROEIRA, Kalline Pereira. **O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola**. In.: Estágio na Formação de Professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. Marineide de Oliveira Gomes [Org.]. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **O papel da didática na formação do educador**. In: CANDAU, Vera Maria. (Org). A didática em questão. Petrópolis, Vozes, 1983.

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. **Estágio de Docência na pós-graduação *stricto sensu*: uma perspectiva de formação pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2013.
MASETTO, M. T. **Sala de aula: Concepção inovadora?** In. : _____. Aulas Vivas. 2 ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como Planejar?**: currículo, área, aula. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MELCHIOR, M. C. - **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MELLO, D. M. (2004) **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. Tese de doutorado. LAEL/PUC-SP.

MORAES, M. C. (2012), **Ecologia dos saberes**: Complexidade, transdisciplinaridade e educação, Antakarana/ProLibera, São Paulo.

MORIN, Edgar. **Para Sair do Século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MUMFORD, Alan. **Aprendendo a Aprender**. Editora: Nobel, São Paulo, 2001.

NASCIMENTO, Julia de Cassia Pereira do. **Formação Pedagógica de Docentes do Ensino Superior em Programas de Pós-Graduação “Stricto Sensu”**. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2008.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. Formação como Espaço de Aprendizagem Docente: Reflexões à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: **Formação e Práticas Docentes** – Fortaleza: EdUECE, 2007.

OLIVEIRA, I A. SANTOS, T R L. **A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares**. – PPGED / UEPA – nildeapoluceno@uol.com.br. – PPGED/UEPA – tanielobato@superig.com.br. GT: Educação Popular / n.06 - 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil**. In.: Estágio na Formação de Professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. Marineide de Oliveira Gomes [Org.]. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2011.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. **Planejamento: para além do burocratismo**. Disponível:http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wpcontent/uploads/2012/05/planejamento_para_alm_d_burocratismo.pdf. Acesso em: 12 de novembro de 2014.

PIMENTA. Selma Garrido. **A prática (e a teoria) docente resignificando a Didática**. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). *Confluências e divergências entre Didática e currículo*. Campinas-SP: Papirus, 1998. (Série Prática Pedagógica).

_____. (Org.) **Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed.- São Paulo, Cortez, 2000.

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

_____. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

_____. ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2009.

_____. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. -4 ed. – São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

PORTO, Bernadete Souza. **E o sol nascente é tão belo! Cooperação e interatividade no Ensino Superior**. 2010.

Disponível:http://www2.virtual.ufc.br/casa/index.php?searchword=E+O+SOL+NASCENTE+%C3%89+T&ordering=&searchphrase=all&Itemid=69&option=com_search. Acesso em 22 de setembro de 2014.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber

Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Gabriela Machado. **Estágio de Docência na Graduação: possibilidades e limites na formação de professores universitários**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. 2012.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmiento. **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte**. Niterói: Intertexto/ Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002.

ROSTAS, Márcia Helena Sauáia Guimarães; ROSTAS, Guilherme Ribeiro. **O ambiente virtual de aprendizagem (moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação**. In: SOTO, U., MAYRINK, MF., and GREGOLIN, IV., orgs. Linguagem, educação e virtualidade [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 249 p. ISBN 978-85-7983-017-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

SEVERINO, Antonio Joaquim, 1941. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. ver. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SHINYASHIKI, Roberto T. 1992. **Os donos do futuro**. São Paulo: Editora Infinito, 2000.

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

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** – Salvador : EDUFBA, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino. de (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino**. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

_____; FORNARI, Liege Maria Sitja. **Memória, (auto) biografia e formação**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Tratado de Pedagogia**. Barcelona. Península. 4.ed. 1979.

TARDI F, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. **Recompondo a memória:** questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História. São Paulo, n.15, pp.51-84, abril/1997.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Aspectos pedagógicos e filosóficos da metodologia da problematização.** In: BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações. Londrina: EDUEL, 1999. p.29-59.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

VIELLA, Maria dos Anjos (Org.). Entre relógios e ritmos: a experiência do tempo no cotidiano dos professores. In: _____. (Org.). **Tempos e espaços de formação.** Chapecó: Argos, 2003.

VIEIRA, Elaine, VALQUIND, Lea. **“Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?”.** 4º ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

VIRGÍNIO, Maria Helena da Silva. **A análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro.** Tese (Doutorado em Educação) – UFPB/CE, João Pessoa, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Trad. Rernani Rosa – Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
 MESTRANDA: Katyanna de Brito Anselmo
 ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCL

Gostaríamos de convidar o (a) prezado (a) professor (a) para participar de uma pesquisa de mestrado que tem por título: “**Estágio de Docência como espaço de Formação Contínua: um olhar para as narrativas dos Mestres**”, cujo projeto se desenvolveu nas instâncias do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Ratificamos que sua participação neste estudo é de caráter totalmente voluntário, ausente de qualquer coerção moral ou psicológica, e a mesma, se confirmada, pode cessar livremente, a qualquer momento da investigação.

Para orientar sua decisão, apresentamos-lhe elementos da proposta de estudo e, se ao final da leitura deste termo, restar-lhe alguma dúvida, pode solicitar a mestranda Katyanna de Brito Anselmo os esclarecimentos devidos. (e-mail: katyans@yahoo.com.br; celular (88) 97112215 - Tim ou (85) 85756009 – Oi).

Em caso de aceite, ressaltamos a importância de assinar este documento em duas vias, sendo a primeira delas sua e a outra do pesquisador responsável.

A pesquisa tem como objetivo principal compreender a percepção dos egressos do mestrado do PPGE/UECE que possuem experiência no magistério superior sobre o estágio de docência como possibilidade de Formação Contínua.

Sua participação consistirá em nos conceder uma Entrevista Narrativa sobre o objeto em estudo, a qual será previamente agendada, orientada por um roteiro pré-elaborado, gravado e em seguida, transcrito e digitado, com vista à demonstração coerente das informações da pesquisa.

O período de efetivação das entrevistas será acordado com cada um (a) das (os) interlocutor (as), buscando atender a disponibilidade temporal dos (as) mesmos (as), atentando se também para a sobrecarga de atividades pedagógicas que enfrentam nos espaços educacionais.

As informações pessoais (nome dos sujeitos e os elementos que o identifiquem) serão mantidas em sigilo no âmbito desta investigação. A menos que requeridas por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador e o Comitê de Ética terão acesso às mesmas. O período para a coleta de dados compreenderá os meses de agosto e setembro de 2014.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG: _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo - ***Estágio de Docência como espaço de Formação Contínua: um olhar para as narrativas dos Mestres***. Fui suficientemente informado, pela pesquisadora Katyanna de Brito Anselmo a respeito da minha participação no processo e decidi em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos pertinentes. Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, aceito participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando de posse de um deles.

Fortaleza (CE), ____ de _____ de 2014.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Mestranda

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRANDA: Katyanna de Brito Anselmo
ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Estágio de Docência como espaço de Formação Contínua: um olhar sobre as narrativas dos Mestres

Nome do entrevistado (a) _____

Data da entrevista ____/____/2014.

1ª seção: DA HISTÓRIA DE VIDA A TRAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE: tecendo o perfil dos sujeitos

1. Fale sobre sua história de vida, os desafios enfrentados na sua formação como pessoa e como professor (a), permita-nos conhecer você pela sua história.
2. De que forma escolheu o magistério como profissão. Conte-nos como iniciou a sua Formação Docente.

2ª Seção: O INGRESSO NO MESTRADO DO PPGE/UECE

1. Conte-nos como foi seu ingresso no mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

1ª Seção: A PORTA DE ENTRADA PARA O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: primeiras narrações

1. Como ficou sabendo do Estágio de Docência. E qual a primeira impressão deste.
2. Fale sobre o que **motivou** você a realizar o Estágio de Docência no mestrado. (se não tiver se sentido motivado, conte o que levou você a realizar o estágio, por que realizar o Estágio de Docência se poderia requerer dispensa?).

2ª Seção: O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO MESTRADO DO PPGE/UECE

1. Relate como **ocorreu** seu Estágio de Docência. Abordar os aspectos:

- Planejamento
- As suas atribuições
- A relação com os alunos
- As estratégias pedagógicas
- Avaliação da aprendizagem
- O diálogo com a realidade dos alunos e com os conteúdos.

3ª Seção: FORMAÇÃO CONTÍNUA NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: a narrativa dos
Mestres

2. Estágio de Docência para quem exerce o magistério se caracteriza como espaço de formação contínua, como você compreende a formação docente que se desenvolve no Estágio de Docência no mestrado PPGE/UECE.
3. Comente os aspectos importantes que você vivenciou juntamente com o professor de Estágio de Docência.

4ª Seção: ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: o que dizer de ti?

4. Conte que aprendizagem ou aprendizagens o Estágio de Docência no mestrado PPGE/UECE trouxe para a sua prática de ensino na educação superior.
5. Fale sobre como você/profissionalmente se sentiu após a conclusão do Estágio de Docência. (faltou algo? O quê?).
6. Que outras informações, que não foram perguntadas, você gostaria de acrescentar sobre o Estágio de Docência no mestrado do PPGE/UECE.