

O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros

Rosenilde Nogueira Paniago
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano | Rio Verde
Teresa Jacinto Sarmento
Universidade do Minho | Braga

Resumo

Este estudo objetivou investigar a contribuição do Estágio Supervisionado para a construção da identidade e dos saberes da profissão docente, a partir das expectativas narradas por seis estagiárias dos cursos profissionalizantes de primeiros ciclos do ensino básico, da Universidade do Minho-Portugal e dos cursos de licenciaturas em Química e Biologia do Instituto Federal Goiano-Brasil. A partir das narrativas, constatou-se que as estagiárias comungam do desejo de ser professoras e consideram o estágio como espaço de aprendizagem da docência. Evidenciou-se, ainda, que a Universidade do Minho apresenta, de forma mais significativa, o estágio como campo de conhecimento formativo e de aprendizagem da docência.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação de professores. Aprendizagem da docência. Identidade docente.

The internship process over seen the training of Portuguese and Brazilian teachers

Abstract

This study aimed to investigate the contribution of supervised stage for the construction of identity and knowledge of the teaching profession, from the narrated expectations for six students of courses for nursery school and first school level, the University of Minho, Portugal, and Undergraduate courses in Chemistry and Biology of the Federal Institute Goiano, Brazil. From the narratives was found that the students have in common the desire to be teachers and consider the stage as a teaching learning space. It was evident also that the University of Minho has, more significantly, the stage as formative field of knowledge and learning of teaching.

Keywords: Supervised stage. Teacher education. Teaching learning. Teacher identity.



La etapa del proceso de supervisión en la formación de profesores portugueses y brasileños

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo investigar la etapa de contribución supervisado para la construcción de la identidad y el conocimiento de la profesión docente de las expectativas narrados por seis estudiantes del curso universitario básico Minho-Portugal y del curso de licenciatura en química biología y el Instituto Federal Goiano-Brasil. Las narrativas constataron que los alumnos comparten el deseo de ser maestros y considerar el escenario como uno espacio de aprendizaje y docencia. Fue demostrado que incluso que la Universidad del Minho presenta de manera más significativa el escenario como ámbito formativo de conocimiento y aprendizaje de la enseñanza.

Palabras llave: Estagio de la supervision y formación de los profesores. Aprendizaje de la docencia. Identidad docente.

Introdução

A profissão professor tem sido, na sociedade contemporânea, objeto de estudos e pesquisas, decorrentes da preocupação com as diversas atribuições indicadas como o “quê fazer” da profissão docente. Para corresponder às múltiplas exigências do processo ensino e aprendizagem, em face do avanço acelerado da ciência, da tecnologia, dos meios de informação e das novas relações estabelecidas no cotidiano escolar, são necessárias novas propostas de formação inicial e continuada que contemplem o trabalho com a diversidade, com as diferentes formas de ensino e aprendizagem. A complexidade do ofício da profissão docente no contexto atual conclama um novo perfil de professor, novas identidades profissionais, professores pesquisadores, reflexivos, questionadores, criativos, com capacidade de decisão frente às intensas mudanças socioculturais, políticas, econômicas e científicas.

Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado constitui um momento significativo na aprendizagem da docência profissional, por possibilitar a aproximação do formando com sua futura profissão, permitir-lhe vivenciar práticas de ensino, estabelecer a relação teoria-prática, conviver com a complexidade do cotidiano escolar e, sobretudo, experienciar práticas de interação educativa com os alunos. O contato direto com a escola, com as práticas de ensino

dos professores titulares de turmas, com as diversas relações existentes nesse cenário educativo é fundamental à aprendizagem e constituição da identidade docente, uma vez que, segundo Dubar (1997, p. 77), “[...] esta depende do espaço formativo para se estruturar [...]”, sendo o “[...] encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados”.

Compreendendo, portanto, a complexidade do estágio em tempos de mudança, este artigo resulta da experiência como formadoras de professores no contexto luso-brasileiro, fato que possibilitou confrontar práticas, e investigar o processo formativo de estágio nos dois países, com base nas narrativas de estagiárias. Em face do exposto, a pesquisa objetivou investigar a contribuição do Estágio Supervisionado para a construção da identidade e dos saberes da profissão docente, no processo de formação de professores portugueses e brasileiros, a partir das expectativas narradas por estagiárias dos mestrados profissionalizantes para a educação de infância e primeiros ciclos do ensino básico, da Universidade do Minho-Portugal (UM), e dos cursos de licenciatura em Química e Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), Campus de Rio Verde. As questões norteadoras da investigação foram: A partir da vivência no Estágio Supervisionado, quais as representações das estagiárias acerca da profissão docente? Que contribuições o estágio representa para a construção da sua identidade docente? Quais expectativas, dilemas e conflitos as estagiárias manifestam em face da futura profissão?

A nomenclatura dos diferentes intervenientes no estágio difere num e no outro país, visto que, no presente texto, os professores que se encontram nas escolas básicas, onde recebem e orientam os estagiários, são identificados como titulares; os professores do ensino superior que supervisionam os estágios são designados professores da IES.

Metodologia do estudo

Nesta investigação de abordagem qualitativa, utilizou-se a pesquisa documental, por meio dos planos de estudo e dos instrumentos regularizados do estágio, bem como as narrativas de seis estagiárias. Conforme afirma Alarcão (2011, p. 57), “[...] as narrativas serão tanto mais ricas quanto mais elementos significativos se registrarem. Para serem compreensíveis, é importante



registrarem-se não apenas os factos, mas também o contexto físico, social e emocional do momento [...]”, motivo pelo qual procuramos ser exaustivas na sua apreensão.

Para tanto, procurou-se, inicialmente, dialogar, de forma espontânea, com as estagiárias (em reuniões de trabalho, durante horários de almoço, momentos de lazer, na escola campo, entre outros), a fim de ouvi-las em seus anseios e perspectivas acerca do estágio, da profissão docente, numa acepção análoga ao que já afirmamos anos atrás Sarmiento:

[...] interessa, aqui, reconhecer o valor que os atores sociais atribuem às suas memórias como intervenientes na sua aprendizagem profissional, realçando as interações estabelecidas ao longo da vida com pessoas significativas, em contextos sociais em que cada pessoa-professor se vai construindo e reconstruindo (SARMENTO, 2009, p. 305).

O processo de coleta de dados deu-se no primeiro semestre de 2013 e prosseguiu até meados de fevereiro de 2014, no Brasil, e, também, em Portugal, sendo que as estudantes brasileiras se encontravam, no seu primeiro estágio, enquanto as portuguesas estavam desenvolvendo um segundo semestre de estágio; estas últimas tinham, por isso, já experienciado, anteriormente, seis meses de prática pedagógica supervisionada. Os dados empíricos recolhidos nas narrativas foram complementados pela análise da documentação que regula o processo de Estágio Supervisionado na literatura brasileira e portuguesa, focalizando aspectos macro na legislação dos dois países e micro das instituições investigadas.

79

Estágio, saberes e identidade docente

Em face das alterações impostas à profissão docente, na atualidade, faz-se necessária uma nova dinâmica pedagógica que contemple as novas relações e formas de lidar com a diversidade de público, de perspectivas e de finalidades educativas. Nesse cenário, é importante questionar: quais saberes da docência deverão ser abordados na formação, para que os futuros professores correspondam a tantas exigências? Qual a sua identidade profissional? São discussões que, atualmente, perpassam o debate em torno da formação

de professores, seja ela inicial ou continuada, e sobre a qual se deterá um breve olhar.

Falar sobre os saberes considerados necessários à formação docente não significa a não percepção de todas as interfaces que influenciam a prática de ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos, que vão desde a falta de valorização social da carreira docente, baixos salários, precárias condições de trabalho, carência na estrutura física, recursos pedagógicos, até a formação. Não obstante, tem-se que considerar a complexidade que é lidar com as atuais relações conflitantes e diversas, constituídas no cotidiano da escola. Formosinho (2009), ao falar da profissão docente no contexto português, aponta a complexidade que é ser professor na escola de massas, diante dos aspectos heterogêneos, caracterizados pela diversidade dos discentes, docentes e contextos. Essa escola foi, gradativamente, se constituindo, após o aumento da escolaridade em Portugal, a partir de 1956, conforme afirma Formosinho (2009, p. 38) “[...] Num período de trinta anos (1956-1986) houve cinco propostas do aumento da escolaridade obrigatória. Foi-se assim, criando uma organização nova – a escola de massas”.

80 No Brasil, tal como em Portugal, ocorreram várias mudanças relativas à escolaridade, nos últimos 40 anos, impostas a partir da obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, previstas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Até 1971, o ensino obrigatório e gratuito era de quatro anos, a partir de então, é ampliado para oito anos e, em 2006, para nove, com início aos 6 anos de idade no Ensino Fundamental; em 2009, a escolaridade passa a ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos.

Falar, portanto, de aprendizagem profissional e de saberes necessários à docência não significa desconsiderar todas as variáveis que influenciam o trabalho docente; ao contrário, sem tecer prescrições normativas, discutir-se-ão aspectos fundamentais a esses saberes a serem considerados nos cursos de formação, destacando aqueles que avançam das perspectivas disciplinares, conteúdos a ensinar, para saberes pedagógicos, do campo educacional, e por que não, um saber que vai muito além dos campos disciplinares, uma racionalidade capaz de dialogar com a arte, com o imaginário, com a afetividade, com a espiritualidade, com a história de vida dos alunos no contexto da diversidade.



Freire (2006), em suas várias obras, traz imensos contributos aos saberes docentes; de modo específico, cita-se a *Pedagogia da Autonomia*, na qual, ao discutir os saberes necessários à prática educativa, o autor esclarece que não há docência sem discência, que ensinar não é transferir conhecimento e que o ato de ensinar é especificidade humana.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2006, p. 23).

É uma perspectiva que implica a assunção de uma postura dialógica por parte dos professores, em sua prática de ensino, consubstanciada no reconhecimento de também estarem aprendendo, enquanto ensinam, e no desenvolvimento de uma sensibilidade pedagógica substancialmente alicerçada no sentimento de tolerância, de afeto, de amor, de abertura, para entender as nuances, a diversidade dos alunos e as diferentes percepções de aprendizagem.

Sobre o conhecimento profissional dos professores, Shulman (1986) e Clandinin (1986) apontam que ele deve estar consubstanciado no conhecimento aprofundado das disciplinas de sua área de formação, no conhecimento pedagógico, no conhecimento científico-pedagógico ou didático (também nomeado conhecimento pedagógico do conteúdo), no conhecimento do currículo, no conhecimento das situações do contexto, no conhecimento dos alunos, das suas peculiaridades, das formas de aprendizagem, no conhecimento de si mesmo, como pessoa e sua forma de atuar e, por fim, no conhecimento das intencionalidades educativas.

Por sua vez, Pimenta e Lima (2011) apontam a formação identitária da docência como campo de conhecimento organizado em quatro dimensões: o saber dos conteúdos das áreas das várias ciências; o conhecimento dos conteúdos didático-pedagógicos da prática docente; os conhecimentos vinculados aos vários saberes da educação e o conhecimento dos conteúdos vinculados à existência humana individual e social. Esses são saberes adquiridos na formação inicial e ao longo da vida e percorrem toda a carreira do magistério.

Nessa perspectiva, reconhece-se que a formação inicial não dá conta da construção de todos os saberes necessários à docência, entretanto se espera que os futuros professores obtenham mais que um título em sua

formação; espera-se que a formação inicial contribua para a aprendizagem da docência com atitudes que permitam aos futuros professores mobilizarem os saberes necessários ao enfrentamento do ofício da profissão professor/a.

Na formação inicial, o Estágio Supervisionado é espaço fecundo, ao possibilitar o contato dos estagiários com sua futura profissão. A esse propósito, é indispensável o estágio como componente da prática, para a constituição da identidade profissional e construção de saberes docentes. Conforme Pimenta e Lima, é intenção do estágio, desenvolver

[...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam as dificuldades (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 55).

82 O estágio, portanto, é um momento significativo de aprendizagem e preparação para o exercício da docência. Nessa ótica, Ghedin e Almeida (2008) destacam ser fundamental que o estágio promova, de fato, a aproximação entre os espaços da formação das instituições formadoras e as situações reais da educação básica, sem se restringir ao final do curso, constituindo-se de ações pontuais, burocráticas. O estágio, como parte prática do curso, situado apenas em momentos finais da formação, não possibilita que os estagiários façam uma reflexão crítica sobre o cotidiano da escola e da prática docente e não motiva atitudes criativas e inovadoras na sua realização.

Defende-se, portanto, no presente estudo, a superação do estágio apenas como uma parte prática dos cursos de formação de professores, como um mero componente curricular, para ser considerado um elemento articulador que perpassa todas as disciplinas integrantes do corpo de conhecimento dos cursos de formação, como espaço significativo de aprendizagem, preparação para o exercício da docência e constituição da identidade profissional.

O processo de estágio supervisionado como intenção pedagógica no Instituto Federal Goiano e Universidade do Minho

A formação de professores para o exercício da docência, no Brasil, está estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394,



de 20 de dezembro de 1996. Não obstante, é importante citar as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Nacionais da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para atuação na educação básica e pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, e estabelece um aumento da carga horária prática de tais cursos, sendo que o Estágio Curricular Supervisionado passa a ter carga horária mínima de 400 horas, começando a partir do início da segunda metade do curso.

De modo geral, as resoluções citadas revelam como o estágio é trabalhado nos cursos de licenciatura, no Brasil. Nesse contexto, salienta-se o caso específico do Instituto Federal Goiano, instituição que oferece licenciaturas nas áreas de Ciências Biológicas, Química, Matemática e Pedagogia, nos campi de Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde e Urutaí, com base na Resolução, nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFETS) do país e estabelece a necessidade de essas instituições dispensarem 20% das vagas dos cursos oferecidos a cursos de licenciatura. No Campus de Rio Verde, as normativas para o Estágio Supervisionado das licenciaturas em Química e Biologia são evidenciadas em regimentos específicos, com uma carga horária efetiva de 400(quatrocentas) horas de estágio, distribuídas em quatro semestres letivos. Dessas, 200 (duzentas) horas devem ser realizadas no ensino fundamental entre o 5º (quinto) e o 6º (sexto) períodos; e 200 horas no Ensino Médio, entre o 7º (sétimo) e o 8º (oitavo) períodos. De modo geral, no regimento dos dois cursos, as horas são distribuídas entre fases de observação, aulas de regência e realização de projetos de ensino.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986, normatiza os princípios gerais da educação, da formação de professores, da profissão docente, das finalidades e funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino. A partir do processo de Bolonha, vários países europeus, visando, sobretudo, favorecer a mobilidade estudantil e docente e criar um espaço europeu de conhecimento, comprometeram-se a adotar um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência.

Segundo Serralheiro (2005), o processo de Bolonha normatiza o ensino superior no contexto europeu em três ciclos: licenciatura (1º ciclo), mestrado (2º ciclo) e doutoramento (3º ciclo). Assim, a formação atual de professores está regulamentada pelo Decreto-Lei nº 43, de 22 de fevereiro de 2007, sendo apontada para a habilitação profissional para a docência a exigência de dois ciclos de estudos: o primeiro ciclo, com o grau de licenciatura, baseado nas ciências de especialidade (ex.: Licenciatura em Matemática, História), a que se segue um ciclo de estudos, com o grau de mestrado, focalizado na preparação específica para a docência (ex.: Mestrado em Ensino de Matemática).

Os primeiros contatos com a realidade educativa, na formação de professores, ocorrem na licenciatura em Educação Básica, em que os estudantes realizam algumas observações em contextos educativos não necessariamente escolares. Após a conclusão da licenciatura, os futuros professores concorrem a cursos de mestrados vinculados ao nível educativo que os habilitem a atuar. Dessa forma, os estudantes possuem a oportunidade de contato com a escola, por meio do estágio, na licenciatura e, depois, no mestrado, momento em que aprofundam o olhar sobre os aspectos da realidade educativa, observam as práticas dos professores e realizam intervenção sob a orientação dos professores titulares da turma (designados professores cooperantes) e dos professores da universidade (designados professores supervisores). Diferentemente do Brasil, em que a formação de professores ocorre em cursos de licenciatura, em um período de três a quatro anos, em Portugal, a formação acontece em cinco anos, dos quais, três na licenciatura e dois no mestrado.

84

O processo de estágio supervisionado na formação de professores: o que narram as estagiárias?

As informações recolhidas por meio das narrativas foram sistematizadas nas seguintes temáticas: a motivação das estagiárias para a docência e contributos dos formadores; as contribuições do estágio para os saberes e a construção da identidade docente; os dilemas e os conflitos pertinentes à futura profissão. Recolheram-se narrativas de três estudantes brasileiras e três portuguesas, encontrando-se umas e outras em processo de estágio, no âmbito dos seus cursos de formação de professores. Uma vez que as realidades formativas



se situam em países diferentes, e o estudo integra um componente comparativo, optou-se por identificar cada estudante com a sigla do seu nome, seguida da letra B ou P, consoante seja brasileira ou portuguesa. De Portugal, apresentam-se as narrativas de MP, VP e FP, e do Brasil AB, JB e AAB. No Brasil, têm-se AAB, com 24 anos de idade; AB, com 27 anos e JB, com 21 anos. Em Portugal, têm-se FP, com 23, MP, com 22 anos e VP, com 26 anos. Cinco das estagiárias se encontram em sua primeira formação inicial, sendo que VP, de Portugal, estava cursando a segunda. Ao dizer sobre o processo de inserção e vivência no ensino superior, as estagiárias brasileiras apresentam suas histórias de vida:

Tenho 27 anos, sou paulistana e ingressei no ensino superior aos 22 anos de idade, estudei a vida toda em escola pública; participei do ENEM 2009 e escolhi a instituição pela internet [...] que fica no interior de Goiás, cerca de 1.000km da minha cidade. Tinha a esperança de conseguir transferência para alguma instituição na minha cidade, onde vive toda minha família, porém, não foi possível. As maiores dificuldades para concluir o curso estão relacionadas à distância da família e às dificuldades financeiras (AB, 2013).

[...]

Tenho 24 anos, moro no estado de Goiás, porém, sou natural do estado do Maranhão, Brasil. Não trabalho em emprego fixo atualmente e não possuo ajuda de familiares em relação à questão financeira. Sou bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) há 2 anos e as dificuldades que mais enfrento hoje em dia, é a questão financeira (AAB, 2013).

A fala das estagiárias brasileiras AB e AAB expressam uma realidade comum no Brasil, onde muitos jovens possuem dificuldades de ingressar na universidade e, muitas vezes, o fazem, após vários anos de encerrado o ensino médio e, em localidades distantes de suas cidades de nascimento, dada a imensa extensão territorial do Brasil. Nesse sentido, além de enfrentarem o desafio, em face das dificuldades financeiras, enfrentam a carência afetiva, por não terem a família por perto. Não obstante, a docência nem sempre é a primeira opção profissional; muitos jovens ingressam nas licenciaturas após inúmeras tentativas, sem sucesso, de inserção em outros cursos de mais elevado status social, como a medicina, o direito, as engenharias, entre outros.

Observa-se que, no caso da bolsista AAB, um dos apoios financeiros tem sido a bolsa do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa do governo federal, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da Diretoria de Educação Básica (DEB). O programa, iniciado no ano de 2008, atendendo 3.088 bolsistas, atualmente, fornece mais de 90 mil bolsas, distribuídas nas diferentes regiões brasileiras.

Ao dizer sobre a formação para a docência, as estagiárias portuguesas narram que:

Tenho 22 anos, moro em Barcelos, [...] em período de aulas fico a semana cá em Braga e no final de semana vou para minha residência normal que é em Barcelos. Não trabalho neste período, aquilo que faço normalmente é no período de férias, que são dois meses (julho e agosto), trabalho num campo de férias (MP, 2013).

[...]

Meu pai é professor, minha mãe é professora, então sempre estive próxima dessa realidade do ensino. Depois houve uma altura [...] que eu comecei a me interessar pelo jornalismo, gostava muito de escrever [...] No entanto, comecei a ficar desiludida, porque o curso era muito teórico e eu estava à espera de uma vertente mais prática. E já aí eu queria mudar para ensino. Só que na altura aconselharam-me a terminar o curso, por estar quase no final. Então eu comecei a trabalhar há cerca de 4 anos, exatamente no primeiro ciclo e apaixonei-me basicamente pela profissão e decidi, eu quero mesmo tirar o curso nisto (VP, 2013).

Tais narrativas apresentam aspectos diferenciados das brasileiras acerca da sua formação. MP, com 22 anos, já cursou sua formação inicial e encontra-se no segundo ano do curso de mestrado; VP, com 27 anos, já realizou uma formação inicial, cursou a segunda e também se encontra no segundo ano do curso de mestrado, ficando evidente, na narrativa de VP, que a docência é a escolha principal para sua futura profissão, não sendo, portanto, uma segunda opção, no caso de não ter conseguido ingressar em outro curso de graduação. Ou seja, as estagiárias portuguesas estão em cursos de formação de professores, por opção.



A motivação para a docência e contributos dos formadores

A aprendizagem da docência profissional é um processo contínuo, começando com os primeiros contatos com a instituição escolar, e perdura por toda a formação académica e a prática docente. A esse respeito, a afirmação de Arroyo é interessante, ao dizer que:

[...] prefiro pensar que o aprendizado vem dos primeiros contatos e vivências dos mestres que por longos anos tivemos, desde o maternal. As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens (ARROYO, 2011, p. 124).

Diferentemente de outras profissões, em que o aluno se depara com a aprendizagem da futura profissão apenas na formação em nível superior, a aprendizagem da docência, a motivação para a profissão dos alunos dos cursos iniciais de formação de professores já se inicia, desde os primeiros anos escolares. Esse fato é evidenciado, no depoimento das estagiárias luso-brasileiras; inclusive, a vivência na educação básica motivou a escolha da profissão docente, conforme expressam:

Desde muito novinha que em minha listagem de possíveis profissões, a profissão de educadora sempre foi uma que ao longo do tempo permaneceu [...]; foi também acalentado pelo sonho e pelo jeito que minha madrinha também tinha [...] que sempre esteve muito presente em minha educação, e acho que isso também me influenciou a escolher este curso (MP, 2013).

[...]

Durante o fim do Ensino Médio tive as mesmas dúvidas de todos os jovens nessa época, o que fazer depois de me formar na educação básica? Tinha duas certezas. Queria entrar na educação superior [...]. Então comecei a investigar os cursos de Química e Biologia, influenciada por dois super professores (JB, 2013).

[...]

A pessoa que me motivou a fazer o curso de licenciatura [...] foi uma professora que tive no ensino médio. Durante as aulas dela, eu ficava observando a forma e o empenho dela para que todos na sala compreendessem os conteúdos além do gosto que ela tinha em lecionar, eu percebia isso toda vez que ela entrava na sala (AB, 2013).

As narrativas das estagiárias revelam que são motivadas por experiências vivenciadas durante a vida escolar. Sem dúvida, as práticas dos professores formadores, sua postura de trabalho exercem um extremo significado no processo formativo para a aprendizagem da docência, como espelho, exemplo a seguir e escolha da profissão. Formosinho (2009, p. 98) corrobora com essa reflexão, ao afirmar que: “A docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é o ser professor”. Nesse sentido, as estagiárias destacam os contributos dos professores titulares da sala para a aprendizagem da docência:

Eu acho que está sendo bastante gratificante, estou com uma professora que admiro o trabalho dela. Estou a aprender muito com ela [...] é uma professora com iniciativa, que consegue não focar somente na parte dos manuais [...] ela arranja estratégias que são motivantes para os alunos. Depois, é uma pessoa que consegue obter um comportamento da turma que é admirável [...] Ela consegue sem gritar, sem ter atitudes violentas, que a turma a respeite (VP, 2013).

[...]

A professora que estou a acompanhar, já tem muitos anos de serviço, tenho um respeito muito grande pela carreira dela [...]; o fato de ela ser ativa em sala de aula, é um ensinamento para mim enquanto futura professora [...]; ela foi-se adaptando às inovações que vieram em nível da educação, em nível de metodologias, foi-se atualizando [...] até também aos contextos que estamos vivendo [...] ajuda-nos muito em termos de conhecimento, de conhecer a turma, nos fornece informação, depois o que vamos fazer é constatar o que ela disse (MP, 2013).

[...]

Foi interessante numa observação minha, na qual a professora falava de solos; a sala estava muito quente e o sol brilhava bem alto no céu. De repente começou a chover de leve, os alunos adoraram aquilo e começaram a brincar ‘Sol com chuva, casamento de viúva’, ‘Chuva com sol, casamento de espanhol’, a professora brilhantemente explicou o que estava acontecendo e chamou a atenção dos alunos a voltar para o conteúdo estudado. Dentre outros aspectos que faziam os alunos participarem das aulas e lhes agradava ao perceber. A professora também era severa e respeitada pelos alunos ao lhes chamar a atenção (JB, 2013).



As narrativas sinalizam, ainda, a aprendizagem de saberes essenciais à aprendizagem da docência profissional apreendidos na relação e observação das práticas de ensino dos professores titulares da sala, sendo destacados aspectos vinculados a procedimentos didáticos adotados, à forma de abordar os conteúdos, à relação estabelecida com os alunos e à postura dos professores diante da indisciplina. Assim, sobressai a relação de respeito e diálogo estabelecida entre estagiária e professora titular, manifestada pela estagiária portuguesa:

[...] o fato de nos deixar a vontade, a confiança [...]. Essa confiança, ela chegava em nós e dizia, hoje não correu bem, hoje correu bem. Ela fazia a planificação conosco, a planificação conjunta. O aceitar as nossas ideias, as nossas críticas. Nós não éramos alguém estranho à sala, nós éramos e somos parte integrante do processo, estamos todos juntos a trabalhar; Não está ali só uma colega de trabalho; está ali uma amiga; as relações que estabelecemos foram imensas (FP, 2014).

Na pesquisa, foi possível perceber, por meio da participação nos seminários de estágio realizados na Universidade do Minho, que há uma aproximação estreita entre os professores da IES e os titulares de turma, sendo que esses últimos participam de reuniões formativas e de seminários na universidade. Diferentemente, no Instituto Federal Goiano, não há contato próximo entre os titulares de turma e professores da IES; em alguns casos, esse contato ocorre, apenas, quando o/a professor/a da IES vai in loco avaliar algumas aulas dos alunos, tal como expressa a estagiária brasileira: “Eu fui sozinha na escola, o professor orientador não foi lá para me apresentar, foi só para assistir uma aula e me avaliar; [...] senti só nesse momento, pois parecia que a escola e a professora da sala não me queriam lá [...]” (AAB, 2013).

No depoimento das estagiárias portuguesas, é mais expressiva a admiração e o respeito pelas práticas de ensino dos professores titulares de turma, diferentemente das estagiárias brasileiras, que expressam uma desilusão com tal prática, conforme narram:

Os professores que tive contato geralmente possuem um belo discurso [...], os quais muitas vezes não condizem com suas práticas diárias em sala; um dos exemplos é quando os professores usam avaliações centradas em provas e testes, ignorando os aspectos gerais do aprendizado [...] Eu vejo pelos próprios professores a

falta que eles têm desse planejamento; a gente vê que eles próprios não têm esse planejamento. Eles parecem que seguem o conteúdo que eles têm que seguir, conforme a grade, né, mas sem planejar muito (AB, 2013).

[...]

A prática da professora titular utilizava muito de giz, quadro e livro didático [...]. Era sempre a mesma coisa, os alunos bagunçavam muito e pareciam se cansar com aquelas aulas (JB, 2013).

Essa diferença de perspectiva induz a questionar se as práticas de ensino dos professores portugueses, titulares de turma, apresentam significância mais consolidada, ou as estagiárias brasileiras apresentam um posicionamento reflexivo, crítico e político, de forma mais enfática que as estagiárias portuguesas. Esses são questionamentos que suscitarão futuras investigações. Por outro lado, importante destacar que, no contexto brasileiro, a possibilidade de participação dos formandos no programa PIBID tem promovido um diferencial nas práticas de estágio, durante a formação nas IES, fato sinalizado na narrativa da brasileira:

90

Ano passado iniciei o estágio no ensino fundamental em meu curso, este ocorreu de forma tranquila e só foi dessa forma porque sou PIBIDIANA. Participar do PIBID me fez ver a verdadeira realidade do ambiente escolar, a convivência com toda a equipe de professores, com os alunos, os funcionários, me proporcionou uma maior segurança ao assumir sozinha uma sala de aula, pois meu maior medo era ficar sozinha na sala de aula, ficava apavorada só de pensar na ideia, não sabia o que eu iria fazer. Foi durante minhas observações em sala que eu me vi literalmente como professora, foi nesse momento que eu perdi o medo e decidi como iria atuar lecionando (AB, 2013).

Conforme se observa, a estagiária brasileira evidencia que as práticas vivenciadas no PIBID lhe deram segurança e confiança para o enfrentamento da sala de aula. Os formandos, por meio do PIBID, são inseridos na vivência do cotidiano da escola pública de educação básica, desde o início da formação, fato que lhes possibilita participar de experiências diversas que passam, desde o contato direto com os alunos da educação básica, com as práticas de ensino em sala de aula, até o desenvolvimento de projetos de ensino e participações em eventos e reuniões promovidas pela escola.



Diferentemente do PIBID, nas práticas de estágio no processo de formação de professores das IES brasileiras, os formandos são inseridos nas atividades de estágio apenas no quinto período de curso; atividades que podem ocorrer em algumas IES, de forma pontual, aligeirada, com ausência de tempo para que o/a licenciando/a reflita sobre as situações complexas do ofício da profissão docente.

As contribuições do estágio para a construção dos saberes e da identidade docente

As aprendizagens profissionais da docência e da identidade do professor vão-se constituindo a partir do diálogo, da reflexão sobre as práticas pedagógicas, à luz dos conhecimentos teórico-conceituais, das vivências socioculturais e de experiências de vida pessoais, conforme Nóvoa (1997, p. 25): "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal".

Nessa linha de pensamento, o estágio é um espaço fértil para o desenvolvimento profissional da docência, para o encontro com as práticas de ensino, com o contexto escolar, com professores e alunos. Por meio desse movimento, da vivência e de diferentes relações estabelecidas, os/as estagiários/as vão construindo a sua identidade profissional.

Entende-se que a vivência e aproximação da realidade educativa, futuro campo de trabalho do/a formando/a, não se refere a uma simples aproximação substanciada em um posicionamento ingênuo ou acrítico, mas a um contato reflexivo, investigativo, analítico, tal como afirmam Pimenta e Lima:

[...] a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam [...] (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 45).

A partir desse pressuposto, numa análise dos contributos do estágio para a aprendizagem da docência, são verificados aspectos nas narrativas

das estagiárias portuguesas, que apontam a relevância da investigação na formação, conforme VP (2013): "Aquilo que eu acho que vamos levar do estágio, acima de tudo, é esta aprendizagem que vai sendo evolutiva à medida que a gente pesquisa, e fundamenta aquilo que está a observar, e a praticar, acho que é uma fase essencial na nossa formação." Nessa mesma perspectiva, MP (2013) pontua que o estágio ajuda "[...] a formar como professor investigador, porque ao estarmos a seguir uma metodologia de investigação ação, estou no fundo a sentir aquilo que um professor investigador sente na prática."

No processo de prática de estágio da Universidade do Minho, a investigação é integrada como um componente formativo, fato que possibilita o desenvolvimento do espírito científico na formação do professor pesquisador, durante a formação. Pimenta e Lima (2011, p. 55) já indicavam o estágio como possibilidade do desenvolvimento de "[...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta as dificuldades." A narrativa da portuguesa sinaliza como esse processo é conduzido na Universidade do Minho:

92

No início do estágio houve a parte em definir o projeto de investigação, verificar a necessidade que as crianças precisavam e, em conjunto com minha colega, pensamos o que eles precisam? Em que serão avaliados no final do ano? O que podemos fazer para melhorar o desempenho deles? Foi aí que o projeto de investigação ajudou. [...] e a investigação é nisso que ajuda, é o professor pesquisar várias maneiras, várias estratégias para conseguir combater as necessidades que as crianças apresentam [...] o projeto de investigação faz todo o sentido; todos os professores deveriam fazer projetos de investigação (FP, 2014).

A narrativa da estagiária ainda aponta a sua percepção sobre a importância da investigação para que o/a professor/a compreenda as diferentes formas de aprendizagem das crianças e mobilize diferentes estratégias didáticas para ensiná-las. Assim, percebe-se que as IES desempenham um papel relevante na formação de professores, consubstanciada em um processo de reflexão e investigação, considerando que, conforme Nóvoa (1997, p. 25): "A formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as



dinâmicas de autoformação participada [...]”. De forma diferenciada, as estagiárias brasileiras apontam os contributos do trabalho com projetos:

[...] participar dos projetos da escola e entender como a direção gerencia e influencia as ações escolares me chamou a atenção, pois percebe-se que uma direção organizada e empenhada no bom trabalho facilita o dia-a-dia de todos os profissionais (AB, 2013).

[...]

O estágio possibilitou um maior contato com o ambiente escolar e principalmente com os alunos. Foi interessante como os alunos recebem bem novas ideias e metodologias. O estágio também foi importante para perceber as singularidades de cada indivíduo e cada turma. A fase de observação me permitiu ver quais as práticas os alunos gostam e ao trabalhar com projetos, procurei trabalhar o que eles gostavam (JB, 2013).

Conforme se observa no depoimento das estagiárias brasileiras e na análise dos documentos normativos do estágio no Instituto Federal Goiano, não é priorizado o componente de investigação, todavia o projeto de ensino é uma possibilidade significativa, e, se for complementado com reflexões coletivas, visando suscitar, nos futuros professores, a necessidade de refletir sobre temáticas emergentes no cotidiano da escola, pode desenvolver posturas críticas, investigadoras e atitudes de pesquisa, conforme afirmam Pimenta e Lima (2011, p. 229): “A realização dos estágios sob a forma de projetos pode estimular nos estagiários o desenvolvimento de um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade, uma postura investigativa [...]”. Entretanto, as reflexões e planejamentos coletivos não são evidenciados na fala das estagiárias brasileiras, na medida em que fica patente o desconforto, a ausência de acompanhamento frequente, como afirma uma delas:

Deveria ser oferecido maior apoio [...] me senti sem saber o que fazer [...]. Um manual do estagiário das licenciaturas não seria nada mal. Poderia ter experiências de estagiários, como agir na sua primeira aula, como lidar com os alunos mais difíceis, o que fazer nas observações para não se sentir um corpo estranho, enfim, muitas dicas para auxiliar o estagiário (JB, 2013).

É sinalizada, portanto, uma disjunção entre a prática efetiva de estágio e as orientações da IES, fato que permite afirmar a ocorrência de

fragmentação, de descontinuidade entre os conhecimentos teórico-conceituais das disciplinas e a prática de estágio, bem como a ausência de planejamento, de reflexões coletivas por parte dos formadores que atuam no estágio, de modo a possibilitar orientações comuns e melhor apoio aos estagiários. Ludke já apontava os desafios do estágio na formação de professores:

Os debates atuais em torno da formação de professores têm apontado a necessidade de uma mudança na concepção curricular dos cursos de licenciatura. As críticas giram principalmente em torno da necessidade de se romper com o modelo de formação, ancorado, de início, em rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos de cada área e das disciplinas pedagógicas, que visam a fundamentar os licenciandos na sua futura atividade docente. Ao final do curso são oferecidas as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, nas quais o graduando deverá de aplicar o que aprendeu na teoria (LUDKE, 2009, p. 103).

94 Nesse sentido, muito frequentemente, o comprometimento com as atividades de estágio fica a desejar. Não obstante, a ausência de formação pedagógica de professores orientadores de estágio certamente é um fator que não favorece o desenvolvimento da reflexão e da investigação acerca do ensino durante o processo de estágio; além disso, o estágio constitui uma atividade fragmentada, sem ligação concreta com a realidade educacional, consubstanciado em um processo burocrático sintetizado no preenchimento de fichas. Esse não é um fato isolado do Instituto Federal Goiano, visto que é uma situação recorrente em outras instituições, conforme aparece em outras pesquisas realizadas nesse campo, apontada por Pimenta e Lima (2011, p. 37): “[...] a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao ‘como fazer’, ‘as técnicas’ a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação [...]”.

A falta de articulação entre a teoria e a prática do estágio, entre as várias disciplinas que compõem a matriz dos cursos de licenciatura, somada à ausência de planejamento e reflexão coletiva entre os professores formadores da IES, e destes com os titulares de turma da educação básica, traduz um processo formativo baseado na racionalidade técnica. Pimenta, quando cita as pesquisas vinculadas à formação de professores, afirma que elas:



[...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, [...] caracterizando-se por uma concepção burocrática, acrítica, baseadas no modelo da racionalidade técnica (PIMENTA, 2012, p. 16).

Na Universidade do Minho, essa situação é um tanto diferente, na medida em que, com a experiência e investigação sobre a formação dos professores, tem-se conseguido, progressivamente, fazer do estágio um processo integrado, com um envolvimento significativo dos diferentes atores envolvidos. Para isso acontecer dessa forma, concorrem vários fatores: todos os professores da IES são doutores e têm investigação nas áreas para as quais se formam; são mobilizados para a supervisão professores de todas as áreas disciplinares; os professores titulares de turma das escolas de ensino básico são selecionados, tendo em vista a sua experiência formativa prévia, a formação em supervisão ou a colaboração em projetos tutelados pela universidade; no início do ano letivo, promove-se uma ação de formação contínua a que todos os professores podem, se o desejarem, ter acesso; os professores da IES reúnem-se, semanalmente, com o seu grupo de estágio; realizam-se reuniões periódicas entre os professores da IES e destes com os titulares do ensino básico; ao término de cada semestre, ou seja, de cada período de estágio, realizam-se jornadas para socialização e discussão das experiências formativas de todas as estagiárias, o que viabiliza a construção de uma linguagem comum. Nesse sentido, as estagiárias portuguesas apresentam evidências de que um acompanhamento é feito, semanalmente, de modo que as reflexões, as dúvidas e os questionamentos são discutidos, conforme afirmam:

O que eu levo em aprendizagem desses momentos de orientação, posso resumí-la, em uma palavra – reflexão – professor reflexivo. A minha professora supervisora estimula-nos muito neste sentido, a pensarmos por que fazer? Como fazer? E depois pensarmos como correu? Como poderíamos melhorar, por que correu assim? Eu acho que em nível de reflexão temos tido um estímulo muito grande e que tem sido fundamental, em nível de reflexão, de pensar o porquê, o como, o quando e todos os condicionantes envolventes (MP, 2013).

[...]

Enquanto estamos a nos formar para sermos profissionais que ainda não somos, temos que dar prova do que estamos a fazer, daí as reflexões semanais, daí a termos que fundamentar todas as atividades que fazemos [...] (VP, 2013).

Fica, portanto, sinalizada a existência de momentos de orientação por parte dos professores da Universidade do Minho, de modo que as estagiárias se sintam apoiadas e orientadas para o exercício da reflexão, fazendo com que as estudantes se apropriem da articulação entre a teoria e a prática, de forma que, posteriormente, em fase de estágio, ou já profissionais, consigam compreender melhor como essa integração se processa.

Os dilemas e as expectativas acerca da profissão docente

A profissão professor no Brasil, em Portugal e em outros países tem sido uma questão emblemática, enfrentando vários desafios, decorrentes de vários aspectos, segundo afirmam Tardif e Lessard, ao falarem sobre o assunto:

96

[...] os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 26-27).

Nos depoimentos das investigadas, foi possível constatar que, em Portugal, tal como no Brasil, as formandas enfrentam vários dilemas e anseios quanto ao futuro da profissão, traduzidos de forma diferenciada:

A valorização do professor é um dos pontos que ainda não me fizeram optar por ser professora. Uma explicação para isso é que uma pessoa com curso técnico ganha mais de R\$ 1 500,00 por 40 horas semanais, e um professor da educação básica atualmente ganha R\$ 1 567,00 e demora-se muito mais tempo para se formar como professor. [...] a sociedade não assume a importância dos professores e quando essa classe trabalhadora resolve entrar de greve os pais julgam que vai atrapalhar o vestibular dos filhos (JB, 2013).

[...]



Muitos se sentem desmotivados em relação ao salário do professor e da profissão de professor que não é muito valorizada hoje em dia (AB, 2013).

[...]

Não há mesmo espaço. A minha única esperança, e aquilo que eu vejo acontecer à minha volta com pessoas que se formaram há pouco tempo, vão conseguir é nas escolas privadas, porque na escola pública, a lista nunca mais acaba. A não ser que se vá para fora (VP, 2013).

[...]

Onde é que vamos trabalhar? Esta formação toda que tivemos de cinco anos, o que vamos fazer com ela? Nesse momento é a nossa pergunta [...] Onde é que nos vamos atualizar, se não ganharmos, quem é que vai pagar os cursos de atualização? Mas é mesmo por vocação. Temos é que nos sujeitar a procurar outros sítios (FP, 2014).

Conforme se observa, enquanto no Brasil, apesar das inúmeras vagas existentes, os receios são manifestados pela falta de valorização social e salarial da profissão, além da indisciplina dos alunos e controle burocrático nas diversas esferas de ensino, em Portugal, os professores em formação sentem-se aflitos, apreensivos pela falta de expectativa de conseguir uma vaga na profissão. Esse fato decorre de vários aspectos, entre os quais, citam-se o baixo índice de natalidade, o fechamento de escolas no interior, o alargamento do número de alunos por turma, as políticas de forte controle econômico.

É nesse cenário que se encontram os futuros profissionais da educação no contexto luso-brasileiro. Em Portugal, o anseio pela falta de expectativa de inserção; no Brasil, o aspecto da desvalorização. Não obstante, as futuras professoras possuem consciência das condições de trabalho que enfrentarão na profissão, impostas pela rotina intensa de trabalho, com carga horária pesada, salas cheias, que vão implicar, de forma significativa, suas práticas de ensino. Em face desses dilemas, qual a expectativa das estagiárias diante do exercício da docência?

Na altura em que decidi tirar o curso, estava perfeitamente consciente das dificuldades que teria, mas o meu pensamento foi, eu quero tirar o curso, nem que seja para ter um retorno daqui a 10 anos. Não quero chegar daqui a 10 anos e ver que as coisas até

estão melhores e pensar assim: porque não tirei o curso? Se calhar agora até conseguiria entrar (VP, 2013).

[...]

E eu tento contrariar isto [...], eu acabo por, lá no fundo, ter sempre uma esperança de algum dia conseguir, mais cedo ou mais tarde. A esperança lá existe (MP, 2013).

[...]

Espero muito que os professores sejam valorizados [...] Sou otimista em relação ao futuro dos professores no Brasil, pois não podemos negar que nos últimos 10 anos melhorou significativamente, mas não é suficiente e devemos buscar mais reconhecimento por parte do governo e da sociedade. Só assim pretendo ser professora (JB, 2013).

98

Importa constatar que, mesmo sem expectativas positivas em relação à profissão docente, as estagiárias ainda acreditam na educação e são esperançosas quanto à possibilidade de se tornarem professoras. Nesse contexto, fica evidente uma convicção mais acentuada por parte das portuguesas, fato que pode ser decorrente de já estarem no mestrado, uma fase em que ingressa quem realmente deseja ser professor/a, ou seja, em que já existe um trajeto profissional bem definido.

Considerações finais

Na presente investigação foi possível constatar que as futuras professoras, apesar de estarem distantes geograficamente e conviverem em situações socioculturais diferenciadas, apresentam pontos em comum. Um dos primeiros aspectos consensuais refere-se às aprendizagens da docência, apreendidas durante o Estágio Supervisionado. O contato com os alunos, os pares profissionais, as comunidades, os currículos, obrigam-nas a mobilizar conhecimentos prévios e a construir, de forma progressiva, a sua forma própria de 'ser professor/a'.

No Estágio Supervisionado da Universidade do Minho, a prática de orientação frequente, a formação e a atuação dos professores em investigações vinculadas ao ensino, o contato próximo com os professores titulares de turma da educação básica, sinalizaram, de forma mais significativa, os



contributos do estágio como campo de conhecimento formativo e de aprendizagem da docência.

No caso do Estágio Supervisionado do Instituto Federal Goiano, foi sinalizada a ausência de orientação, de planejamento coletivo por parte dos formadores da IES, de investigações vinculadas ao ensino da educação básica, de estímulo à reflexão frequente, seja por parte dos professores formadores, seja por parte dos titulares de turma. Fica, pois, constatada a inexistência de uma proposta curricular que integre as diferentes disciplinas, visando possibilitar o estágio como espaço de reflexão, investigação, construção e reconstrução de saberes.

Se o apoio que as estagiárias portuguesas sentem, quer dos professores das escolas básicas, quer dos professores da IES, as ajuda, de forma mais sustentada, a criar estruturas de reflexão que, espera-se, promovam uma vontade contínua de questionamento de si próprias e dos saberes profissionais, as estagiárias brasileiras, por sua vez, devido ao menor apoio que dizem receber, são obrigadas a encontrar estratégias de superação das dificuldades que sempre vão surgindo no cotidiano escolar. A forma como umas e outras souberem tirar partido das suas condições, seja na relação com os alunos, seja inseridas em comunidades de pares, poderá ajudá-las a traçar caminhos profissionais diferenciados.

Fica reconhecida a importância dos papéis exercidos pelos orientadores formadores (titulares do ensino básico e professores das IES), na formação inicial, o que obriga a pensar a organização do estágio como um projeto integrado, em que os recursos humanos não podem ser defasados das finalidades formativas. A escolha dos locais de estágio, sobretudo, os que atendem aos professores titulares de turma, fará uma grande diferença na qualidade formativa do estagiário. Assim, a formação inicial dos licenciandos deve ser articulada com a formação contínua dos professores, que é uma forma consistente de assegurar a relação entre as IES e as escolas de educação básica.

Cada IES tem bem definido o perfil profissional que pretende formar, de acordo com as diretrizes nacionais e os conhecimentos científicos que a formação de professores tem evidenciado. Portanto, a seleção que fará dos seus locais de estágio não pode surgir do acaso ou da maior facilidade de colocação; a seleção é essencial. Esses locais não são meros cenários de aplicação; devem constituir espaços de discussão construtiva, com os diferentes

intervenientes em interação formativa. Ou seja, não se espera que haja modelos únicos de escolas para a recepção de estagiários, mas que haja professores capazes de criar possibilidades de refletir com as instituições de formação as suas práticas, num processo partilhado, em que uns e outros tenham muito a ensinar e a aprender.

Um aspecto muito evidenciado nas narrativas tem a ver com a forma como as estagiárias se veem como futuras profissionais, seja no que concerne à representação social existente sobre a profissão, seja no que concerne às dificuldades que esperam encontrar para a integração na atividade profissional, problema em especial das estagiárias portuguesas, na atualidade. A profissão docente encontra-se em fase de reconstrução, quer em Portugal, quer no Brasil; num e noutro país, a representação social sobre ela é bastante questionável, embora se reconheça que ela está na base da construção da maior parte, senão mesmo de todas as atividades profissionais. Médicos, engenheiros, hoteleiros, etc, precisam realizar formação, logo, necessitam de professores. A formação inicial, como ficou evidenciado, ao longo deste texto e nos estudos mobilizados, é um componente fundamental para um exercício profissional adequado. A consciência dessa realidade obriga a se pensar melhor e continuamente sobre como encontrar formas de garantir que a formação de professores mereça das políticas educativas o apoio necessário, para que a sua formação seja feita de acordo com os princípios basilares de uma sociedade sustentável.

100

Nota

- 1 A presente investigação foi, inicialmente, apresentada nos anais do ENDIPE (2014), sendo ampliada e revisada para este artigo.

Referências

AB. **Narrativa**. Rio Verde (Goiás), 20 maio 2013.

AAB. **Narrativa**. Rio Verde (Goiás), 20 jun. 2013.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 14 ago. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2014.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm> Acesso em: 22 dez. 2013.

CLANDININ, Jean. **Classroom practice**: teacher images in action. London: The Falmer Press, 1986.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FORMOSINHO, João. Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FP. **Narrativa**. Braga. Portugal, 20 jan. 2014.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Whasgton. A legitimação do estágio com pesquisa a partir da epistemologia do professor-pesquisador. In: ROCHA, Simone Albuquerque (Org.). **Formação de professores e práticas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

GOIÁS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. **Projeto Político Pedagógico**. Rio Verde, 2009. Disponível em: <www.rioverde.ifgoiano.edu.br> Acesso em: 17 fev. 2014.

JB. **Narrativa**. Rio Verde (Goiás), 10 jun. 2013.

LUDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez., 2009.

MP. **Narrativa**. Braga (Portugal), 20 dez. 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente: In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

102 PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência: In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Decreto-Lei nº 43, de 22 de fevereiro de 2007**. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1.../DL432007.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986**. Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo português. Disponível: http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/2012_dl_41_21_02.pdf > Acesso em: 5 jan. 2013.

SARMENTO, Teresa. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

SERRALHEIRO, José Paulo (Org.). **O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Lisboa: Profedições, 2005.



SHULMAN, Lee. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v.15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreunch. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VP. **Narrativa**. Braga (Portugal), 15 dez. 2013.

Profa. Ms. Rosenilde Nogueira Paniago
Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ciência da Educação
Universidade do Minho | Portugal
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano | Rio Verde
Departamento de Educação
Grupo de Pesquisa Educação IF Goiano e Investigação
Universidade Federal de Mato Grosso
E-mail | rosenilde_nogueira@yahoo.com.br

103

Profa. Dra. Teresa Jacinto Sarmento
Universidade do Minho | Braga
Instituto de Educação
Programa de Pós Graduação em Ciência da Educação
Departamento de Ciências Sociais da Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança
E-mail | tsarmento@ie.uminho.pt

Recebido 7 maio 2015

Aceito 26 jun. 2015