

A DOCÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II, DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

THE TEACHING IN THE SUPERVISED STAGE II, OF THE COURSE OF EDUCATION OF THE FACULTY AND EDUCATION OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF AMAZONAS

LA ENSEÑANZA EN LA ETAPA SUPERVISADA II, DEL CURSO DE EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE AMAZONAS

Elenir da Conceição Lima Nicácio¹

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Rosa Mendonça de Brito²

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Resumo

As reflexões sobre o Estágio Supervisionado II, aqui apresentadas, visam contribuir para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente na questão do domínio da docência no processo de ensino. É uma síntese dos resultados dos estudos e das pesquisas realizadas para a construção da Tese de doutorado, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas. Realizada através de estudo de caso, os elementos que dão sustentação ao trabalho foram obtidos através de pesquisa teórica, documental e empírica, esta realizada através de entrevistas com cinco grupos de participantes envolvidos com o processo de estágio: coordenação, professores orientadores, supervisores, estagiários e egressos. As análises qualitativas dos dados, realizadas a partir das categorias: organização, desenvolvimento e resultado, indicaram que O Estágio Curricular

¹ Professora Adjunto 1 da Universidade Federal do Amazonas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1979), Especialista em Educação e Trabalho e Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais; é Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2002), e atualmente é Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Amazonas. ORCID: [0000-0002-5744-2155](https://orcid.org/0000-0002-5744-2155). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2638026043975373>. Email: elenirnicacio@ufam.edu.br.

² Pós-Doutora na área de Filosofia da Educação junto ao Instituto de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012); Doutora em Filosofia pela Universidade Gama Filho (1984); Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1979); Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1973). Atualmente é professora pesquisadora Titular da Universidade Federal do Amazonas. Membro titular da Academia Amazonense de Letras e do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas. Membro, também, da Associação Brasileira de História da Educação, do Instituto Luso-Brasileiro de Filosofia, da AFIRSE - Associação Francófona de Pesquisa em Educação. ORCID: [0000-0002-9249-4559](https://orcid.org/0000-0002-9249-4559). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7467942519181644>. Email: rosa.m.brito@uol.com.br.

Supervisionado II, ao final do curso de Licenciatura em Pedagogia, não preparava, ou seja, não qualificava, em 2016, o aluno para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Docência; Estágio curricular supervisionado; Formação de professor; Curso de Pedagogia.

Abstract

The reflections on Supervised Internship II, presented here, aim to contribute to the training of teachers in the early years of elementary school, especially in the matter of teaching in the teaching process. It is a synthesis of the results of the studies and research carried out for the construction of the doctoral thesis, defended by the Postgraduate Program in Education at the Faculty of Education of the University of Amazonas. Carried out through a case study, the elements that support the work were obtained through theoretical, documentary and empirical research, carried out through interviews with five groups of participants involved in the internship process: coordination, supervising teachers, supervisors, interns and graduates. Qualitative data analysis, carried out from the categories: organization, development and result, indicated that The Supervised Curricular Internship II, at the end of the Pedagogy Degree course, did not prepare, that is, did not qualify, in 2016, the student for teaching in the early years of elementary school.

Keywords: Teaching; Supervised internship; Teacher training; Pedagogy Course.

Resumen

Las reflexiones sobre Pasantía Supervisada II, aquí presentadas, tienen como objetivo contribuir a la formación del profesorado en los primeros años de la escuela primaria, especialmente en el tema de la docencia en el proceso docente. Es una síntesis de los resultados de los estudios e investigaciones realizadas para la construcción de la tesis doctoral, defendida por el Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad del Amazonas. Realizado a través de un estudio de caso, los elementos que sustentan el trabajo se obtuvieron a través de una investigación teórica, documental y empírica, esta realizada a modo de entrevistas a cinco grupos de participantes involucrados en el proceso de pasantía: coordinación, docentes supervisores, supervisores, pasantes y egresados. El análisis cualitativo de los datos, realizado a partir de las categorías: organización, desarrollo y resultado, indicó que La Práctica Curricular Supervisada II, al finalizar la carrera de Grado en Pedagogía, no preparó, es decir, no calificó, en 2016, al estudiante para enseñanza en los primeros años de la escuela primaria.

Palabras clave: Docencia; Pasantía Supervisada; Formación de Profesores; Curso de Pedagogía.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata da questão do Estágio Supervisionado II como componente curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, cuja finalidade é formar professores para atuarem no ensino fundamental e se concretiza no final do curso, em escolas públicas da cidade de Manaus, por alunos que não exercem o magistério. É uma síntese da Tese de Dourado intitulada “A Docência no Estágio Supervisionado II, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: contribuições para a formação de professores dos anos iniciais do



ensino fundamental”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade do Amazonas.

Ao longo dos anos o estágio supervisionado tem sido considerado, em geral, como o momento da aplicação dos conhecimentos, habilidades e competências que, amalgamadas às teorias, métodos e técnicas que fundamentaram o processo da formação profissional, possibilitam ao estagiário vivenciar, sem vínculo empregatício, no *lócus* da profissão e sob a supervisão de profissionais com competências institucionais, as atividades necessárias a um trabalhador para o exercício de uma profissão. A principal importância do estágio recai sobre o fato dele propiciar ao estagiário a oportunidade de sua integração, assim como a possibilidade de realizar observações e pesquisas sobre o ambiente e funcionamento das instituições em que realizará o estágio e com isso planejar as ações conjuntas a serem desenvolvidas na situação real de trabalho inerente à profissão para a qual está sendo preparado.

Na formação de professores, o estágio supervisionado se configura como o exercício de práticas de ensino no contexto escolar. Na Lei nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Artigo 65 determina que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Na Universidade Federal do Amazonas - UFAM o estágio é “o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional (docência) e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Art. 1º da Resolução nº 067/2011- CONSEPE/CEG de 30/11/2011). Apesar da UFAM ter editado uma nova Resolução para orientar o Estágio Supervisionado, na FACED/UFAM o Estágio Supervisionado ainda é orientado por um PPC construído em 2008-2, tendo por suporte a Resolução nº 004/2000-CONSEP e não a Resolução 067/2011- CONSEPE/CEG.

Apesar do Estágio Supervisionado na FACED estar estruturado em três momentos: Estágio Supervisionado I – Educação Infantil; Estágio Supervisionado II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado III – Gestão Escolar, o trabalho apresentado teve por objetivo apreender e compreender em profundidade as contribuições do Estágio Supervisionado II para a formação de professores, em especial a sua contribuição para o domínio da docência no processo de ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – FACED/UFAM. Para isso foram utilizadas, quando da análise dos dados, as categorias: organização, desenvolvimento e resultado.



O problema que deu origem ao estudo vinha, já de há muito, nos inquietando. Nos perguntávamos constantemente, se realmente o Estágio Supervisionado II (Profissional) estava conseguindo cumprir com a sua função de preparar o aluno de pedagogia para atuar como professor da Educação Básica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante dessa preocupação resolvemos, quando da nossa inscrição para o Curso de Doutorado do PPGE/UFAM, encaminhar os nossos estudos e pesquisa para conhecer com maior profundidade essa dimensão da Licenciatura em Pedagogia proporcionado pela Faculdade de Educação da UFAM.

A escolha do tema e a elaboração da tese: *O estágio curricular Supervisionado II, ao final do curso de Licenciatura de Pedagogia, não preparava, ou seja, não qualificava (2016) o aluno para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, decorreram das nossas vivências como professora da disciplina Estágio Supervisionado, especialmente do Estágio Supervisionado II, na Faculdade de Educação. Decorreu, também, do entendimento de que o Estágio Supervisionado é a última e principal oportunidade para a vivência do aluno de Pedagogia com as questões inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, especialmente quanto a atividade de docência em sala de aula e que, segundo nos parecia, o desenvolvimento da disciplina não estava conseguindo alcançar os objetivos traçados e esperados.

No exercício do magistério dessas disciplinas nos deparamos, algumas vezes, com situações que indicavam o despreparo dos estagiários para as atividades da prática pedagógica e, durante o processo avaliativo da atividade de regências de aulas nos inquietava as repetidas declarações feitas por alunos estagiários de que “nunca haviam dado aula” e que aquela era a primeira vez que faziam regência de sala de aula.

Ao verificarmos que as declarações eram espontâneas e não decorriam de tensão ou nervosismo frente à situação de avaliação que a atividade exigia, mas da falta de exercício de práticas pedagógicas ao longo do curso, buscávamos juntamente com os alunos estagiários, formas para superar as dificuldades apresentadas por eles; o que era quase impossível em decorrência do quantitativo de alunos estagiários, do tempo e das atividades a serem desenvolvidas: diagnóstico, observação, acompanhamento e prática pedagógica, esta pressupondo a elaboração e o desenvolvimento de planos de estágio na Escola. De modo que só teriam 12 horas, em três dias, para exercitarem individualmente as regências do processo ensino/aprendizagem em sala de aula devendo elaborar os registros para compor o Relatório de Estágio II.



Porque se constituiu numa unidade dentro de um sistema mais amplo, incidindo sobre aquilo que o problema tem de único, com valor em si mesmo, ter sido realizada através de contato direto com a situação e as pessoas dos grupos selecionados, ter permitido que a investigadora diversificasse as fontes de informação e com isso percebesse novos elementos significantes que surgiram durante o estudo e, com isso, retratar a realidade de forma ampla e profunda, a partir dos ensinamentos de Brito (2016), podemos dizer que a pesquisa se caracterizou como estudo de caso, tendo como suporte pesquisa documental, bibliográfica e empírica (de campo).

Para a determinação do campo da pesquisa foi levado em consideração, em primeiro lugar, a localização da instituição formadora (Zona Sul de Manaus) e, a partir disso, a escolha das escolas-campo da pesquisa levando em consideração: a) quais delas realizavam o ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) se recebiam alunos do nono período do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM para realizarem o Estágio Supervisionado II; c) se o corpo docente das escolas contavam com professores formados pelo currículo 2008/2 da FACED. Na busca foram visitadas trinta e cinco (35) escolas, mas nem todas se dispuseram a nos atender e autorizar a pesquisa, em algumas nos diziam que os professores estavam realizando treinamentos, outras que os professores estavam em reuniões com gestores, ou que os gestores estavam ausentes atendendo convocatórias para reuniões das Secretarias e, assim, não haveria quem autorizasse a pesquisa.

Após várias tentativas resolvemos visitar, aleatoriamente, várias escolas de cinco zonas da cidade de Manaus: Centro, Sul, Leste, Norte e Oeste em busca de sujeitos que desejassem e pudessem fazer parte da pesquisa. Na instituição formadora, também tivemos dificuldades para conseguir um número significativo de participantes. Após as visitas estabelecemos que o campo da pesquisa seria constituído pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas - FACED/UFAM (instituição formadora) e dez (10) escolas do Ensino Fundamental – I, das redes municipal e estadual de ensino da cidade de Manaus, envolvendo ao todo cinquenta e sete (57) participantes, sendo: 02 coordenadores do curso; 06 professores orientadores; 20 professores supervisores; 19 alunos estagiários; 10 professores egressos.

Decorrente dos objetivos traçados, foram elaboradas as questões que nortearam as entrevistas com os alunos finalistas, os egressos do curso, os professores orientadores e supervisores de estágio e a coordenação do curso de pedagogia da FACED:

1) Qual a finalidade e a importância do estágio supervisionado para a formação de professores?; 2) Existe planejamento para a organização e desenvolvimento do estágio



supervisionado II envolvendo a relação entre a instituição formadora, o campo do estágio e o aluno estagiário?; 3) Como se dá o acompanhamento dos estagiários nas escolas campo de estágio?; 4) O Estágio Supervisionado II realizado pelo Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM prepara o aluno estagiário para a docência, ou seja, para o processo ensino/aprendizagem?; 5) Que sugestões você apresenta para a realização do Estágio Supervisionado II?

As questões encerravam expectativas de que as respostas pudessem desvelar as vivências de cada grupo de sujeitos e projetar sugestões que contribuíssem para a melhoria das práticas pedagógicas no processo do estágio, tanto do ponto de vista docente quanto do alunado. Seguindo as orientações de Szymanski e Almeida (2004, p.74), as transcrições das falas obtidas nas entrevistas foram registradas tal como se deram, a fim de que a análise possibilitasse à pesquisadora, no reencontro com as falas dos entrevistados, refletir sobre as mesmas a fim de compreender o seu significado. A análise qualitativa dos dados foi realizada a partir de três categorias: organização, desenvolvimento e resultado.

Ao fim, após demonstrar que a tese levantada *a priori* teve, após a análise dos dados levantados à luz de teorias, a sua confirmação, apresentamos algumas considerações e sugestões visando contribuir para o aprimoramento do estágio supervisionado II e a consequente competência do estagiário para organizar e desenvolver as atividades de ensino quando da sua formação de professor no curso de Pedagogia da FAGED/UFAM.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professor implica construção e desenvolvimento de competências que lhes permitirão adquirir, construir e gerir mediações entre os saberes constituídos e as práticas a serem desenvolvidas no processo educativo. Implica a ideia de aquisição de certas competências proporcionadas pelo ensino. Por sua vez, o ensino implica um saber a transmitir, que pode ser magistral ou passar por um processo de apropriação e de construção. Nessa perspectiva, discutir o Estágio Supervisionado obrigatório como uma das condições para a formação de professores no Brasil envolve, também, uma reflexão sobre a formação de cidadãos críticos e criativos numa realidade social historicamente segregadora e limitadora das capacidades humanas, em especial, a partir dos anos 1930, quando a indústria passou a ser o centro das relações sociais e a educação como produção não-material, ficou à margem do desenvolvimento do país.

O advento do neoliberalismo reforça a ideia de modernidade no Brasil, porém de uma modernidade excludente centrada na tecnologia eletrônica, na sociedade



automatizada e de consumo, referenciada pelos meios de comunicação, pelos símbolos e signos que invadem o cotidiano do homem e, conseqüentemente, o da educação que por não ser prioridade assume o papel de reprodutora das relações sociais e transmissora da ideologia dominante. Como o professor faz parte desse contexto, a competência técnica passa a fazer parte da sua formação fragmentada, sem referências teóricas fundamentais à totalidade do conhecimento.

Nessa perspectiva, a maioria das propostas educacionais irá limitar-se a “reciclar” professores no interior das escolas e fora delas através de seminários e cursos de forma compactada sem o devido tempo e espaço para a reflexão, para a associação à formação técnica uma atitude pedagógica transformadora que não seja instrumento de conformação social.

Diante disso é necessário, conforme ensina Morin (2001), que tenhamos consciência, que saibamos o que é educação, o que é ensino e o que é formação. Termos que se confundem e se distanciam igualmente. Enquanto a palavra Educação pode significar a utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano, a palavra ‘ensino’ entendida como “arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile, tem um sentido mais restrito, porque apenas cognitivo” (Idem, p. 11). O termo formação, por outro lado, possui conotações de moldagem e conformação e possui o defeito de ignorar que a função do ensino é favorecer a autonomia do espírito para que possa compreender nossa condição humana e favoreça um modo de pensar aberto e livre.

É necessário, segundo Morin (2001), considerar os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los uns aos outros; é fundamental que a instituição formadora e os professores entendam essa realidade e a enfrentem para que possam levar os sistemas, as instituições de ensino e as escolas a uma convergência que resulte em uma formação capaz de preservar objetivos comuns da educação. Como processo de humanização a educação deve possibilitar que os seres humanos aprendam a viver, a transformar as informações em conhecimento, a inserir-se na sociedade historicamente construída e em construção para que se aproprie dessa riqueza e dos problemas que ela mesma produziu. Esse trabalho exige um tipo de atividade definida como “ensino”, cujos objetivos numerosos e variados são colocados em prática por professores ligados a uma instituição educativa.

No entanto, o que assistimos e o que fazemos a todo instante, também nós professores, é o retalhamento da formação em disciplinas levando ao esfacelamento do



saber e à ignorância. Em vez de corrigir esse processo, nosso sistema de ensino obedece a ele e continua a ensinar a decompor e não a recompor os saberes. Em tais condições as mentes jovens perdem suas aptidões naturais de contextualizar os saberes e integrá-los, para utilizá-los na resolução dos problemas com os quais se deparam ou irão se deparar no transcurso de suas vidas.

O objeto do Estágio Supervisionado é o desenvolvimento da docência, por isso mesmo toda proposta de estágio deve estar impregnada de uma concepção de ensino/aprendizagem. E para que o processo de Estágio seja adequado, precisa ser desenvolvido de tal modo que articule as dimensões humanas, técnicas e político-sociais. Isso porque o Estágio Supervisionado é um processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, o relacionamento humano. As dimensões técnica, humana e política do estágio se exigem reciprocamente. Contudo, essa mútua implicação não se dá automática e espontaneamente, é preciso que seja conscientemente trabalhada.

Ensinar, conforme (TARDIF, 2013, p. 125 e 126), “é perseguir fins, é empregar determinados meios para atingir certas finalidades através de ações coletivas mais ou menos coordenadas entre si, que agem sobre pessoas durante vários anos, e exigem dos professores uma adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho, especialmente em sala de aula com os alunos, como também durante a preparação das aulas e das avaliações”, mais ainda no Estágio Supervisionado, cujo ensino/aprendizagem deve resultar em saber ensinar.

Nas análises e reflexões sobre a aquisição de conhecimentos e habilidades para a prática pedagógica do profissional da educação que irá atuar como professor nos anos iniciais do ensino fundamental, verificamos que os professores estavam trabalhando a partir de orientações frequentemente imprecisas, que exigiam não somente improvisação da parte deles, mas também escolhas e decisões não muito acertadas para alcançar seus objetivos de trabalho que é a aquisição e desenvolvimento de posturas e atitudes condizentes com a função de ensinar e aprender.

Falamos, também, em trajeto em um espaço com um sistema de coordenadas e pontos de referência a partir dos quais o aluno se desloca, ou seja, falamos de um curso que ocupa posição no sistema educativo a partir de um currículo prescrito que o estudante deve assimilar durante um período. Por isso mesmo não podemos esquecer que “embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem e, não os grupos” (TARDIF, 2013, p. 129). Os alunos, sujeito da aprendizagem, são seres heterogêneos, não possuem as mesmas



capacidades pessoais e nem as mesmas possibilidades sociais, conseqüentemente as suas possibilidades de aprender e de agir também variam. Segundo Perrenoud (2000, p. 87),

Nossa maneira de pensar está a tal ponto impregnada da forma escolar que, quando nos falamos de um percurso de formação, imaginamos imediatamente uma sucessão de níveis ou de anos de programa [...] os quais se sucedem como degraus a subir, um a um, na longa ascensão para a excelência escolar. O curso de um aluno é, assim, definido como a sucessão de patamares que ele percorre, sendo cada um deles caracterizado, no papel, por um programa padrão e por um nível homogêneo de exigência.

Esse modo de organizar o curso não diz, conforme o referido autor, sobre o que efetivamente foi ensinado, menos ainda, sobre o que os estudantes vivenciaram e aprenderam, o que demonstra uma variação entre o “currículo prescrito e o currículo real”. Apesar de o currículo prescrito se apresentar como uma ficção, um ideal a ser alcançado, ele permite tratar como idênticos os aprendizes e forçá-los a seguir o mesmo programa sem levar em consideração que no mesmo grupo de formação, nem todos vivem a mesma experiência, mas que elas diferem conforme sua inserção no espaço/tempo, suas vivências pessoais, sociais, culturais e políticas e, fundamentalmente, de sua relação com o professor e com o saber.

Porque é na prática que os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, a construção do saber docente deve estar articulada a uma prática docente representada por um “saber-ser” e um “saber-fazer” pessoais e profissionais que envolvem um conjunto de saberes, ou seja, um conjunto de competências diferenciadas. Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar, em sua pedagogia, competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos, assim como gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir os objetivos de aprendizagem.

A educação é uma arte, uma técnica, uma interação, mas é também a atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmo [...]. Na educação, o objetivo último dos professores é formar pessoas [que] serão capazes de dar sentido à sua própria vida e à sua própria ação (TARDIF, 2014, p. 191).

Nessa mesma linha de pensamento, Roldão (2014) afirma que a complexidade e a integração do currículo específico requerido para ensinar em face das estruturas organizativas da formação dos professores, não pode organizar-se de uma forma aditiva, mas dentro de lógicas de integração em torno do eixo estruturante que é a prática profissional em contexto. Essas lógicas não se resumem à escolha de momento e



sequência no período de formação considerado (momento inicial, continuado ou final) em que a imersão na ação de ensinar, estágio ou prática profissional ocorre. Antes se situa na garantia da centralidade do desempenho profissional como agregador das diferentes componentes do conhecimento a adquirir pelo futuro professor. Essa dimensão implica a participação de todas as áreas curriculares da formação, em formatos variáveis, na discussão, organização e participação no componente da prática ou estágio.

Segundo ensina, a centralidade de *como e por que ensinar* está afeito ao ato pedagógico supervisionado em articulação com todas as áreas do saber que, em conjunto, viabilizam a sua abordagem teorizadora. “Essa perspectiva implica organizar os espaços de estágio como espaços de trabalho supervisionado de forma contínua e, simultaneamente, agregador dos contributos de todas as áreas de saber que constituem o conhecimento profissional docente” (ROLDÃO, 2014. p. 103). Isso implica que a ação de formação do professor ocorra na escola, ligada às situações concretas que nela se desenvolvem a fim de que o futuro professor possa refletir sobre sua prática. Por falta de reflexão repetimos os mesmos erros, evidenciamos a mesma cegueira.

O desafio é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, *savoir-faire*, métodos e posturas reflexivas. Além disso, é importante, a partir da formação inicial, criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes-que podem ser os mesmos – para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade. Em suma, um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva. [...] ‘Aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer’ (PERRENOUD, 2002, p.18).

Mas, para que os estudantes-estagiários possam realizar uma prática-reflexiva, eles precisam abandonar “sua profissão de aluno para se tornarem *atores* de sua formação” (PERRENOUD, 2002, p.18). Todavia, muitos alunos desenvolveram uma relação com o conhecimento que não os incitou à reflexão porque a ação reflexiva não lhe foi suficientemente incentivada. Para aceitar a importância da reflexão na prática educativa, o estudante precisa trilhar árduo caminho, aprender a contrapartida da profissão de aluno que praticou durante muito tempo. Contudo, só poderá seguir nessa direção se a sua formação tiver sido orientada naquele sentido.

O percurso formador tem a ver com a trajetória do processo de aquisição e construção progressiva de conhecimento, assim como a história da formação de uma pessoa tem a ver com a sequência de transformações que a educação, o meio, os



acontecimentos ou as próprias escolhas possibilitam ou induzem uma pessoa na construção ou aquisição da maneira de ver, de expressar-se, de pensar, de fazer, de ser. Nessa perspectiva, os professores-formadores seriam simultaneamente idealizadores e animadores de dispositivos didáticos, pivôs da dinâmica coletiva e, também, interlocutores privilegiados de cada aluno. O sistema educativo precisa mais de professores que saibam trabalhar com situações problemas pertinentes do que daqueles que sabem ministrar cursos e propor exercícios e exige que o plano de formação apresente proposta neste sentido e que sejam mobilizados formadores e professores (supervisores) com competências adequadas.

Professores principiantes com competências disciplinares, didáticas e transversais inconsistentes, ao se iniciarem na profissão quase sempre procuram, por ensaio e erro aprender, a partir de suas experiências, novas formas de conduzir o ensino e a aprendizagem. Nesse momento descobrem que conhecimentos elementares que poderiam ter contribuído com a sua formação foram deixados de fora. Diante de tal realidade se faz necessário que a formação de professores ofereça ao educando processos relativos às metodologias, à observação, às estratégias etc., a fim de que ele possa criar processos de intervenção autônomos. A formação do professor, por estar vinculada a fatores não formativos, que possibilitam aos professores atuarem como agentes sociais, capazes de intervir nos sistemas que constituem a estrutura social e profissional, precisa vislumbrar e ir além dos aspectos pedagógicos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO II, NA FACED

Conforme ensina Charlot (1978, p. 5), “ensina-se um saber, forma-se um indivíduo”. Quaisquer que sejam as modalidades de transmissão, o ensino implica um saber a transmitir, seja de forma magistral ou por processos de apropriação ou de construção envolvendo, pelo menos, três elementos: o saber a adquirir, o aluno ou aprendiz, e o mestre, cuja função é ser o mediador entre o aluno e o saber.

Enquanto o ensino implica transmissão de um saber, a formação implica dotar o indivíduo de certas competências. A lógica da formação é a das práticas contextualizadas e organizadas para atingir um fim; a lógica do ensino é a do “saber ensinar”. O indivíduo formado é aquele que, através de suas práticas, mobiliza os meios e as competências necessárias para alcançar um fim proposto. Formar professores é dotá-los de competências para construir mediações entre práticas e saberes.



Nessa perspectiva, o Estágio Curricular Supervisionado precisa ser o elo essencial de ligação entre a instituição formadora e o sistema de ensino visando, primordialmente, à integração do saber com o fazer. Os saberes profissionais do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deveriam ser construídos basicamente na escola, que se tornaria, assim, local fundamental para a aprendizagem profissional dos professores.

Por ser o momento de efetivação, de experimentação da prática pedagógica sob a supervisão de um professor já atuante no processo de ensino-aprendizagem é necessário que ocorra em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, por um determinado período, a fim de adquirir o mínimo de competências para o exercício da profissão. Infelizmente não nos é possível afirmar que isto estivesse (2016) ou esteja ocorrendo no curso de licenciatura em pedagogia da FAGED/UFAM, mesmo burocraticamente, porque os ditames da Lei 11.788/2008, Resolução CNE/CP 1/2006, e da Resolução 004/2000-CONSEP que, entendemos, não estão sendo levados em consideração no que se refere à prática educativa.

O Estágio Supervisionado II, disciplina do currículo destinado a formação de professores na FAGED/UFAM, segundo o PPC do Curso, é fundamental à preparação do aluno para atuar como profissional da educação, ou seja, como professor das séries iniciais do ensino fundamental. Todavia, ao ser desenvolvido no nono período do curso, não propicia ao estagiário o tempo, as horas para as vivências pedagógicas de domínio de sala de aula para os cinco níveis dos Anos Iniciais, e está, na prática, distante de representar uma *práxis* pedagógica que, de fato, prepare o acadêmico de pedagogia para a docência dos Anos Iniciais.

Tal situação vai ao encontro da ideia de Tardif (2014, p. 242) quando afirma que:

A formação para o ensino ainda é organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação. [...] Essa formação também é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos 'assistindo aulas' baseadas em disciplinas declarativas; depois eles vão estagiar para 'aplicar' esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo o seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que seus conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana.

Por outro lado, as cento e vinte horas (120) destinadas a ações previstas no contexto escolar, não permite que o estagiário realmente se aproprie de habilidades e posturas pedagógicas requeridos pela docência no que tange à regência de sala de aula, o que



requer, segundo o Artigo segundo, alínea I. “o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas” conforme preceitua a RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006 (p. 11).

No percurso da formação profissional e cidadã os professores formadores (orientadores) devem ou deveriam ser simultaneamente idealizadores e animadores de dispositivos didáticos, de dinâmicas coletivas e interlocutores privilegiados de cada aluno, possibilitando que o acadêmico de Pedagogia possa vivenciar situações de aprendizagem fecundas e carregadas de sentido para eles mesmos, para trabalhar “com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão [...]” como previsto no Artigo terceiro da RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006.

Levando em consideração os objetivos e as questões norteadoras traçados, a fundamentação teórica utilizada e os dados recolhidos na pesquisa empírica (de campo), os estudos e as pesquisas possibilitaram:

1. Conhecer com maior profundidade o processo do estágio Supervisionado II do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM;
2. Identificar as suas contribuições para o desempenho da docência dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica;
3. Identificar problemas que precisam ser dirimidos para que o referido estágio possa realmente contribuir de forma decisiva para a docência, ou seja, para a regência de sala de aula, entre eles:
 - a. Inobservância de determinantes legais na organização e no desenvolvimento do estágio no nono período;
 - b. Dicotomia entre teoria e prática ao longo do curso, ou seja, distanciamento da atividade prática no contexto das disciplinas pedagógicas;
 - c. Dificuldade de acompanhamento e avaliação da regência do estagiário em decorrência do grande número de alunos destinado ao professor orientador (quase sempre mais de dez);
 - d. Insuficiência de horas de regência de sala de aula (apenas 12 e em 3 dias);
 - e. Dificuldade ou relutância de professores supervisores e de escolas para receber estagiários.

Os dados analisados a partir das três categorias: organização, desenvolvimento e resultado revelaram, entre outras questões, que o processo do estágio Supervisionado II na FACED/UFAM, no período estudado (2013/2016), não tinha uma boa organização e nem era desenvolvido de forma a garantir a qualidade do “processo didático-pedagógico” e,



dessa forma, não contemplava o entendimento do mesmo como atividade acadêmica obrigatória de treinamento e qualificação profissional de caráter integrador entre teoria e prática (práxis) da formação do educando e possibilitar o real desenvolvimento de competências para a atividade educativa que possibilite o desenvolvimento do educando para o trabalho e para a vida cidadã.

A Faculdade de Educação, como instituição formadora de professores não pode ignorar o princípio da garantia da qualidade do ensino e da formação para o trabalho, seja para a educação infantil, seja para o Ensino Fundamental da Educação Básica, seja para a Gestão Escolar, porque no processo do estágio curricular supervisionado todos os envolvidos podem igualmente aprender, não só pela mediação das ações desenvolvidas no processo, mas também pela interação da relação interpessoal e profissional que o estágio deve proporcionar entre o Colegiado do Curso ou a Comissão de Estágio, professores orientadores, professores supervisores, alunos estagiários, instituição formadora e a instituição campo do estágio.

[...] a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores – formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática. [...] A formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente (BARREIRO; GEBRAN, 2006, 20/ 22).

No percurso de formação de professores da FAGED/UFAM, em especial no Estágio Supervisionado II, o que se deveria buscar é a qualidade da formação dos alunos para atuarem como professores dos anos iniciais do ensino fundamental. E, quando falamos de formação, estamos falando com Perrenoud (2000, p.85), de um processo de individualização dos percursos, de dispositivos didáticos e de espaços diversificados e flexíveis que devem enfatizar o que “acontece com o aprendiz [estagiário], sua trajetória, sua relação com o saber e sua maneira de aprender”.

As reflexões propiciadas a partir das ideias dos teóricos e pelas manifestações dos sujeitos da pesquisa, nos levam a declarar que a amplitude da formação propiciada pelo curso de Pedagogia da FAGED/UFAM, apesar de profícua para o trabalho do pedagogo enquanto técnico, compromete a formação para a docência em pelo menos uma das três áreas do curso: formação de professores para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental.

Acreditamos que se os ditames da legislação que dá as diretrizes para a formação de professores forem colocados em prática de forma eficaz e se houver, também, uma



reorganização do PPC para propiciar ao estágio curricular supervisionado II ampliar a carga horária destinada a formação do professor para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a vivência pedagógica, a partir de apoio constante, principalmente do professor orientador, pode possibilitar aos alunos estagiários aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessárias ao desempenho do processo ensino/aprendizagem quando da assunção a condição de professores, ou seja, de regentes de sala de aula.

A realização do Estágio Supervisionado II no Currículo do Curso de Pedagogia tem como finalidade precípua desenvolver a articulação do processo de orientação teórico-metodológica com o eixo da prática pedagógica e requer seja desenvolvida com os alunos, no contexto da escola. Apesar da amplitude da formação propiciada pelo curso de Pedagogia (Educação Infantil, Anos Inicial e Gestão Escolar), o Currículo do Curso requer que os alunos, no que concerne ao estágio curricular supervisionado, desenvolvam experiências de ensino com aprendizagem vivenciadas ao longo do curso, e não apenas em dado momento nos períodos finais.

Na condição de professores do curso de Pedagogia, precisamos buscar desenvolver o Estágio Supervisionado II integrando as teorias e as práticas pedagógicas a fim de contribuir eficazmente com a qualidade e eficácia na profissionalização docente inicial. Os professores com formação para os anos iniciais precisam saber o que, como e porque fazer determinados procedimentos pedagógicos no processo ensino/aprendizagem. E isto somente a vivência pedagógica na prática de sala de aula vai lhes proporcionar esse conhecimento. O estágio curricular supervisionado se constitui num processo relevante para o conhecimento e as vivências das ações relacionadas ao desempenho profissional do professor. Quanto mais significativas elas forem, mais experiências serão agregadas na sua formação acadêmica.

Não se estuda para reproduzir com nossas palavras o que se aprendeu, mas para aplicar o aprendido às situações que afloram na existência porque a finalidade última do processo ensino/aprendizagem não é o saber, mas a arte de utilizar o saber. A função do curso de pedagogia é ensinar o saber e ensinar a ensinar. No final do estágio supervisionado, final do curso, o aluno deve demonstrar que aprendeu a ensinar, que adquiriu competência para atuar em sala de aula como professor, o que lamentavelmente não ocorreu com a maioria dos estagiários do período estudado.

Ao concluir este percurso de estudos, pesquisas e reflexões, apesar de saber que qualquer afirmação é provisória e restrita às percepções dos sujeitos envolvidos, nos permitimos dizer que em relação ao processo formador para a docência, consideramos não



ser possível nem suficiente ao estagiário adquirir competência, postura pedagógica e domínio de sala de aula, realizando a regência de sala de aula em apenas doze (12) horas, distribuídas em três dias. Estas horas não permitem sequer que o estagiário possa “ser professor” durante o estágio, nos cinco níveis do ensino fundamental para o qual o curso se propõe formá-lo, menos ainda, para o ensino das cinco disciplinas obrigatórias do ensino fundamental: língua portuguesa, história e geografia, ciências e matemática.

Finalizando nossas reflexões queremos destacar três questões fundamentais para a realização do Estágio Supervisionado e para a preparação do estagiário se o considerarmos como processo e não apenas como uma disciplina a mais do currículo. Sem priorizar qualquer uma delas, iniciamos com a questão do “currículo oculto” posto para reflexão por Perrenoud (2000), ao criticar o percurso de formação dos sistemas de ensino e explicitar três níveis nesse percurso: o curso propriamente dito, o currículo formal e o currículo oculto.

Para ele o currículo formal é uma ficção e apresenta uma simplificação ao tratar como “idênticos aprendizes forçados a seguir o mesmo programa”, enquanto o currículo oculto é constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes, o que pode ser expresso na frase: “na prática a teoria é outra”. O percurso formador tem a ver com a trajetória do processo de aquisição e construção progressiva de conhecimento, e a história da formação de uma pessoa tem a ver com a sequência de transformações que a educação, o meio, os acontecimentos ou as próprias escolhas possibilitam ou induzem uma pessoa na construção ou aquisição da maneira de ver, expressar-se, pensar, fazer e ser.

A segunda, não menos importante que a primeira, é a questão da “ação-reflexão-ação”, exposta de forma magistral, especialmente por Shön e Alarcão ao destacarem que apesar de ser inata, as pessoas revelam dificuldades de colocar em ação os mecanismos reflexivos, sejam crianças, adolescentes ou adultos. Por conta disso é de extrema importância que no processo de formação do professor, haja um grande esforço para que o aluno passe do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível de interpretação articuladas e justificadas reflexivamente envolvendo um diálogo consigo mesmo, um diálogo com os outros e um diálogo com a situação. A ação-reflexão-ação indica, segundo Shön, a incorporação indissociável de teoria e prática. Nela é valorizada a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, da



análise e da problematização. Tal atitude faz com que desapareçam as cisões entre “ensinar e fazer”, “escola e vida”.

A terceira, tão importante quanto as duas anteriores, é a questão do estágio supervisionado realizado através da “residência pedagógica”. Conforme proposto por Nóvoa (1992 p. 24/31) “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação, por conta disso a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, ou seja, “uma formação de professores a partir de dentro da profissão” para que seja reforçado o papel e a capacidade dos professores para decidir e agir.

No seu entendimento, o exemplo dos médicos e dos hospitais escolares pode servir de inspiração para a formação de professores especialmente quando da realização do Estágio Supervisionado. Para Nóvoa, a formação de professores só faz sentido se for construída dentro da profissão, se contemplar a necessidade de um professor atuante no espaço da sala de aula, se for desenvolvida a partir de reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Assim, vale ressaltar que o maior problema na consecução do Estágio Supervisionado II, apesar de não estar acentuado nas falas dos sujeitos, mas subentendido nelas, não se encontra na questão da aplicação das orientações legais e na conformação com as ideias dos teóricos, mas sem sombra de dúvida, na falta de planejamento, organização e ações adequadas à realização do mesmo e, o mais grave, no tempo destinado ao exercício da docência, ou seja, no aspecto que se refere à regência de sala de aula, do promover do ensino com a consequente aprendizagem.

Este trabalho é de inteira responsabilidade da instituição formadora, visto que a escola-campo de estágio e o professor supervisor inseridos no processo, apesar de serem indispensáveis, atuam apenas como colaboradores. Os problemas apontados pela pesquisa precisam ser conhecidos e debatidos para que sejam buscadas soluções para os mesmos e, com isso, o processo de estágio supervisionado do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM possa realmente atingir os seus objetivos, a sua finalidade, que é preparar o docente de pedagogia para transforma-se em um competente professor.

Um fato que chamou bastante atenção e que merece uma reflexão profunda foi que, apesar da responsabilidade da formação ser da instituição formadora e, por isso mesmo, do professor orientador e da Coordenação Pedagógica do Curso (Resolução 004/2008), a



figura destacada no desenvolvimento do estágio pelos sujeitos da pesquisa, foi a do professor supervisor. E a ele foi imputado o maior grau de responsabilidade pelo sucesso ou insucesso do aluno estagiário quando, no nosso entendimento, essa responsabilidade é inerente ao professor orientador e a instituição formadora.

Algumas questões, não objeto deste estudo, enfatizadas pelos sujeitos da pesquisa precisam ser consideradas na atual formação de professores do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM. Entre elas a desarticulação entre teoria e prática porque à medida que a teoria se distancia da prática não há possibilidade de construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e competências para o fazer pedagógico. Por isso, entendemos que as determinações emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia - DCNs e firmadas no parecer CNE/CP nº3/2006 que determinam que o estágio curricular deve ser realizado ao longo do curso em um ambiente institucional de trabalho reconhecido por um sistema de ensino e concretizado na relação interinstitucional estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, precisam ser urgentemente colocadas em prática.

Outra questão que também não foi objeto deste estudo, mas que precisa ser discutida é a desvinculação do eixo da pesquisa com os estágios supervisionados. Isso nos leva a refletir e a perguntar porque as disciplinas do Eixo de Pesquisa não estão contribuindo com o estágio curricular supervisionado se, conforme alguns estudiosos que embasam o nosso entendimento, os professores dessas disciplinas poderiam contribuir significativamente para a preparação e a formação do estagiário ao relacioná-las ou desenvolvê-lo na escola campo de estágio, fazendo estudo sobre a escola, procedimentos (metodologia) de ensino dos professores, formas de avaliação dos alunos dos anos iniciais, entre outras questões.

Também nos pareceu importante destacar aqui a questão dos deveres e responsabilidades do estagiário porque, conforme depoimentos de professores supervisores, eles, os alunos estagiários, no que tange à docência, não atuam, “só observam do fundo da sala”.

Como já foi dito, o PPC da FAGED 2008, e a Resolução 004/2008 não tratam destas questões com clareza. Isso está posto de forma explícita na Resolução 067/2011CEG-UFAM, ainda não incorporada oficialmente pela FAGED, visto que não reformulou o PPC 2008 e com isso não incorporou os preceitos da referida Resolução no seu fazer pedagógico. A Resolução 004/2008, acima referida, estabelece, em seu Art. 24, quinze procedimentos a serem cumpridos pelo aluno estagiário e, além destes, mais quatro



deveres atribuídos especificamente aos estagiários dos Cursos de Licenciatura. No processo deste estudo, foram coletadas sugestões que poderão, senão solucionar, ao menos minimizar os principais entraves para o sucesso da dimensão da docência no Estágio Supervisionado II.

ALGUMAS RECOMENDAÇÕES

A partir do estudo empreendido, das sugestões dos sujeitos da pesquisa e das experiências adquiridas como professora partícipe dos três Estágios Supervisionados na FACED/UFAM, apresentamos as seguintes sugestões visando contribuir para a organização, o desenvolvimento e o resultado do Estágio Supervisionado II na FACED/UFAM:

1. Nova orientação para o Estágio Supervisionado, conforme prescreve o artigo 27 da Resolução nº 067/UFAM, de 30 de novembro de 2011, que estabelece ser “facultado ao Colegiado de Curso, ou à instância universitária responsável pelo acompanhamento do Estágio, o estabelecimento de normas específicas, válidas para um determinado Curso ou grupo de Cursos, em adição às previstas nesta Resolução, para regulamentar a atividade de Estágio”;
2. Discutir com o Colegiado, o Núcleo Docente Estruturante - NDE e a comunidade da FACED UFAM a possibilidade de nova distribuição da carga horária dos Estágios Supervisionados;
3. Discussões entre Colegiado de Curso, Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Professores de estágio supervisionado sobre a necessidade de preparação do acadêmico de Pedagogia para ministrar os conteúdos curriculares dos cinco componentes de ensino para os quais o curso forma o professor dos Anos Iniciais, mas não o prepara. Isso no sentido de possibilitar o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (Decreto Nº 3276/99, Artigo 5º, § 1º) que exige para a formação de professores da educação básica o “domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar”;
4. Que a atividade de observação da escola seja retirada do Estágio Supervisionado II, e distribuída a partir do eixo 2 (A Dinâmicas Escolar e o Trabalho Pedagógico) a fim de possibilitar a ampliação do tempo para a prática pedagógica supervisionada;



Sustentada nos depoimentos dos sujeitos e nas orientações legais e teóricas, sugerimos que a carga horária destinada ao Estágio Supervisionado seja distribuída de forma a proporcionar aos alunos do Estágio Supervisionado II, mais vivência pedagógica em sala de aula para dar conta da complexidade da educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse entendimento, apresentamos a seguinte sugestão para a distribuição das quinhentas e quarenta (540) horas destinadas aos estágios: na Educação Infantil, o Estágio Supervisionado permaneceria com as 180 horas. Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em função de sua complexidade, seriam destinadas 270 horas e para a Gestão Escolar, seriam destinadas 90 horas. Acreditamos que isto possibilitará que cada estagiário, na formação para a docência, disponha de tempo ampliado para a vivência pedagógica e as regências de sala de aula.

Os relatos dos alunos egressos demonstram em percentual que: 18% afirmam que foram preparados para serem professores dos anos iniciais; 36% afirmaram que não foram preparados; 46% afirmam estarem preparados “em parte”. Talvez seja possível afirmar que isto se deve ao fato de que a relação teoria e prática, o envolvimento deles com o ensino e a aprendizagem, a convivência com o processo da docência só foram empreendidos quando da realização do estágio supervisionado II, no nono período, no final do curso e não concomitantemente como deveria ser.

Em se tratando de tempo, carga horária, reiteramos a necessidade deste ser ampliado no Estágio Supervisionado II por se destinar à preparação de professores que ministrarão o ensino para cinco disciplinas, em cinco níveis, a alunos dos Cinco Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que seja possibilitado vivências pedagógicas, práticas de ensino no contexto escolar, ao longo do curso, propiciando aos acadêmicos aprendizagens experienciais de docência que lhes propiciem desenvolver ações inerentes ao processo de ensino e aprendizagem para estarem melhor preparados para desenvolverem a docência de sala de aula.

Esperamos que as sugestões aqui apresentadas, levando em consideração as falas dos sujeitos e a experiência da pesquisadora, que vivenciaram e vivenciam o estágio curricular supervisionado, contribuam, efetivamente, para a reflexão e amplo debate sobre a organização e o desenvolvimento dos Estágios Curriculares Supervisionados.

Em 2018, a FAGED apresentou e o CONDEP aprovou através da Resolução n. 095, de 13 de dezembro de 2018, novo currículo para o Curso de Pedagogia. Nele há indicações que visam à resolução de algumas questões aqui apresentadas.



REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. Porto: Editora Portugal, 2011. BARREIRO, Iraídes Marques de Freitas; GEBRAN Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRITO, Rosa Mendonça (Org.). **Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento**. Manaus, EDUA, 2016.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido, GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

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

POTVIN, Gerard, MORIN, André, GADOUA Gilles. A conjugação dos atos dos parceiros de vida e de ação. In: **Saber, ciência, ação**. Trad. Michel Thiollent. São Paulo: Cortez, 2007.

PRANDINI, Regina Célia Almeida. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Currículo, didática e formação de professores – a triangulação esquecida? In: OLIVEIRA, Maria N. S. Rita (Org.) **Professor: formação saberes e problemas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 20014.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **Os professores e sua formação**. Don Quixote, Lisboa 1995.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.) ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FONTES DE PESQUISA: legislação e documentos



BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – 11. Edição. Brasília: Edições Câmara dos Deputados, 2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL. **Lei 11.788 de 25/9/2008** que dispõe sobre o estágio de estudantes, altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, 1991.

BRASIL. **Decreto 3.276 de 6 de dezembro de 1999** - Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação **Parecer CNE/CP nº 3/2006** - Reexamina o Parecer CNE/CP nº 5/2005 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006.

BRASIL. **Resolução nº 1/2006 CNE/CP** – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em nível superior, no curso de graduação plena. Brasília, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia-2008/2** FAGED. Manaus, AM. 2008. <http://faced.ufam.edu.br/images/stories/arquivos/projeto%20pedagogico%20de%20pedagogia.pdf>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Resolução 004/2000/CONSEP**-Estabelece normas para o estágio na Universidade do Amazonas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Conselho de Ensino e Pesquisa. **Resolução 067/2011/CONSEPE**. Disciplina os estágios obrigatórios e não obrigatórios na Universidade Federal do Amazonas, de 30 de novembro de 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Conselho de Ensino e Pesquisa. **Resolução Nº 095/2018**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, modalidade Licenciatura (FE02 e FE03 – versão 2019/1), turnos matutino e vespertino, da Faculdade de Educação – FAGED na Universidade Federal do Amazonas, de 13 de dezembro de 2018.

Artigo recebido em: 27 de novembro de 2020.

Aceito para publicação em: 02 de dezembro de 2020.

Manuscript received on: November 27, 2020

Accepted for publication on: December 02, 2020

