

Reflexões sobre saberes construídos no estágio curricular a partir de percepções discentes e docentes**Reflections on the knowledge built from professors and students' perceptions during supervised training**

DOI:10.34117/bjdv6n7-504

Recebimento dos originais: 15/06/2020

Aceitação para publicação: 20/07/2020

Gladys Rocha

Dra. em Educação pela Faculdade de Educação UFMG
Av. Antonio Carlos, 6627 Pampulha, Belo Horizonte - MG, 31270-901
E-mail: gladysrocha1@gmail.com

Cláudia Starling Bosco

Dra. em Educação pela Faculdade de Educação UFMG
Av. Antonio Carlos, 6627- Pampulha, Belo Horizonte - MG, 31270-901
E-mail: claudiastarling@hotmail.com

Carmem Eiterer

Profa. Dra. em Educação pela FE-USP
Faculdade de Educação UFMG
Av. Antonio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte - MG, 31270-901
E-mail: eiterercarmem@gmail.com

RESUMO

Este estudo integra uma pesquisa mais ampla sobre ensino que tem como um de seus eixos norteadores o estágio curricular na formação docente, no curso de Pedagogia. O propósito deste recorte é a apreensão de percepções que estudantes e professores orientadores do Ensino Fundamental e da Universidade constroem sobre o estágio, a partir de seus percursos. Essas percepções foram delineadas a partir da análise discursiva e indiciária de fragmentos de narrativas. O que se apreende dos discursos produzidos por sujeitos é a necessidade da potencialização do estágio como espaço de reflexão, compreensão e problematização da prática docente. Enfatiza-se, ainda, a necessidade de coautoria na construção do planejamento e acompanhamento do estágio pelos docentes do Ensino Fundamental e da Universidade.

Palavras-chave: Estágio, Didática, Ensino, Formação de professores

ABSTRACT

The present study integrates a broader research about teaching, which has as one of its guiding axis the supervised practice on teacher training, at the Pedagogy course. The purpose of this excerpt is the understanding of perceptions, which students and guiding teacher/professors from both the schools and the universities build about the supervised practice and its paths. Those perceptions were outlined from the discursive and indicial analyses of fragments from narratives. What is apprehended from the discourses made by the subjects is the necessity of a potentialization in the supervised training as a place for reflection, comprehension and inquiry of the teaching practice. Furthermore,

the importance of co-authorship in the construction of supervised practice management and monitoring by the school and the university advisers is highlighted.

Keywords: Perceptions on supervised training, didactic, teaching, teacher training

1 INTRODUÇÃO

O estudo apresentado neste artigo integra uma pesquisa mais ampla sobre ensino, desenvolvida pelo Grupo Didatké, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais que tem, como um de seus eixos norteadores, o estágio curricular na formação docente. No texto discutimos percepções discentes e docentes sobre o estágio curricular supervisionado na sala de aula dos primeiros anos no Ensino Fundamental. O propósito da pesquisa empreendida é a apreensão de percepções que estudantes e professores orientadores do Ensino Fundamental e da Universidade constroem sobre o estágio, a partir de seus percursos. Neste sentido, tem como objetivo desvelar aspectos que possam contribuir para a ressignificação e (re)planejamento das práticas de orientação de estágio, no ensino superior e nas escolas onde a formação inicial e reflexão na/a partir da ação se inter cruzam.

Esse recorte de pesquisa se constituiu, fundamentalmente, a partir da compreensão da necessidade de maior investimento por parte da instituição em propostas formativas de orientação e de acompanhamento de estágio. No âmbito da formação docente essa orientação, embora ocupe um lugar de centralidade, tem ainda representado um desafio.

O texto que apresentamos insere-se ainda no debate acerca da centralidade da prática na formação inicial induzido, sobretudo, pelas Diretrizes Curriculares de 2002 e novamente colocado em tela na Resolução de 2015, que reconhece a análise do ensino como um eixo da formação docente. No entanto, se por um lado, percebe-se que a legislação tem suscitado posições distintas acerca dos saberes profissionais inerentes à profissão e seu exercício. Por outro lado, tem se configurado como aspecto central nas diferentes abordagens, no que se refere ao estágio, sua caracterização como atividade alicerçada na prática, pressupondo o trabalho colaborativo, envolvendo a investigação, análise e teorização a partir da mesma prática (MESQUITA, 2015; CYRINO, 2016).

Entendemos assim que o estágio, enquanto atividade que pressupõe uma atividade reflexiva sobre a prática docente, engloba o estudo dos saberes mobilizados pelos docentes na gestão da sala e na gestão do conhecimento (GAUTHIER, 2013; PIMENTA, LIMA, 2002; TARDIF, 2014). Nessa direção, o tempo do estágio é entendido como um tempo dedicado à saberes inerentes à constituição da profissionalidade docente, entrecruzando ação e reflexão, promovendo a interação entre estudante universitário, professor da educação básica e professor universitário.

Brazilian Journal of Development

O estágio, portanto, constitui um espaço-tempo de formação que articula saberes sobre processos de gestão e organização do ensino na sala de aula e sobre a organização intraescolar. Esses processos, por sua vez, envolvem aspectos relativos aos modos como os professores se relacionam na e com a escola. Permitindo ao graduando acesso às formas de interação que vão sendo construídas entre o supervisor e o próprio estagiário, e entre esses e os professores orientadores, este estudo toma como ponto de partida, percepções de sujeitos envolvidos nesse processo, a partir de narrativas por eles produzidas. Como o objeto desta investigação foi delineado a partir de questões colocadas pelo fazer docente no contexto de uma universidade, a delimitação dos sujeitos não foi aleatória. Eles são estudantes de Pedagogia, professoras da Educação Básica e da Universidade envolvidos.

Temos em mente a perspectiva defendida por Cruz (2017), citando, Cochran-Smith e Lytle (1999), distingue três tipos de atuação docente na formação de professores; *conhecimento para a prática, na prática, da prática*. Ressalta que o primeiro é o mais comum, mas distingue o terceiro como o mais profícuo.

O para a prática estaria sustentada pela premissa de que saber mais conteúdo, mais teorias de educação, mais pedagogia, mais estratégias de ensino garante uma prática bem-sucedida; b) conhecimento na prática, que está relacionado ao conhecimento em ação. Os bons professores são aqueles que apresentam e constroem problemas a partir das situações práticas, (...) O como ensinar é marcado pela reflexão sobre a ação na sala de aula e a criação de conhecimento em ação para dar conta de novas situações de aprendizagem; c) conhecimento da prática (...), que parte do pressuposto de que o conhecimento que os professores devem ter para ensinar bem decorre de investigação sistemática do ensino, dos alunos e do aprendizado, bem como do conteúdo, do currículo e da escola (CRUZ, 2017, p.1171)

As condições para que se alcance esse modo de atuar na formação de professores segundo a mesma autora situam-se no âmbito de redes colaborativas. A nosso ver, o estágio situa-se no coração dessa prática:

Para que isso aconteça, os professores devem aprender colaborativamente, em comunidades de investigação e/ou redes, buscando, com os outros, construir um conhecimento significativo local, em que a investigação é reconhecida como parte de um esforço maior de transformar o ensino, o aprendizado e a escola, sem haver, portanto, dissociação entre o conhecimento a ser ensinado (disciplinar) e o conhecimento pedagógico (CRUZ, 2017, 1171).

As reflexões sobre as percepções dos sujeitos investigados que apresentaremos foram coletadas a partir de narrativas escritas e orais produzidas por eles, que constituem o *corpus* de dados utilizado. O contexto de produção dos textos narrativos envolveu a seleção, pelos próprios sujeitos, daquilo que mais lhe chamava a atenção acerca do percurso vivenciado durante o estágio. A opção por esse tipo de coleta se deu em função de suas possibilidades enquanto instrumento que oportuniza

Brazilian Journal of Development

a aproximação de aspectos relacionados às percepções docentes e discentes sobre o estágio, em um dado contexto e momento histórico. A análise de percepções expressas a partir de narrativas foi feita na perspectiva da análise de seu conteúdo de seus aspectos discursivos e indiciários. Essa análise, por sua vez, foi orientada pelo princípio de que o estudo de aspectos relativos aos processos vivenciados no estágio pelos diferentes atores nele envolvidos nos fornecem pistas, indícios, para a compreensão dos saberes docentes e construção de propostas mais coerentes de formação com as novas demandas sociais.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O uso de narrativas como estratégia metodológica para o estudo da formação docente tem ganhado força no meio acadêmico há algumas décadas, por possibilitar o acesso a elementos que contribuem para a compreensão de processos vivenciados pelos sujeitos, em diferentes contextos sociais. Neste artigo, a opção pela escrita de narrativas está fundamentada por pressupostos teóricos envolvendo a formação de professores como um processo contínuo (GARCIA, 2010; NÓVOA, 1995) que envolve também saberes tácitos ou experienciais (TARDIF, 2014). Como sinaliza Souza (2006), ao narrar suas vivências os sujeitos tornam-se autores da própria produção, pois têm a possibilidade de escolherem o que desejam ou não narrar, sem se preocupar com a ordenação cronológica, mas com aspectos que julgam ser mais importantes em seus processos vivenciados.

Nóvoa, 1995, enfatizando a articulação das dimensões pessoais e profissionais, sinaliza que a crise de identidade dos professores, foi imprimindo uma “separação entre o *eu* pessoa e o *eu* profissional.” (NÓVOA, p.15, 1995). Neste sentido, considerar a formação docente de maneira fragmentada aponta a um paradigma de neutralidade da ação pedagógica, assumindo uma visão dicotômica em relação aos saberes docentes. Buscamos problematizar esta fragmentação, pois compreendemos que a construção da identidade docente é um processo contínuo e multicontextual, ou seja, envolve relações que foram e são estabelecidas pelo sujeito em diversos espaços formativos. (Garcia, 2010). Procura-se, assim, apreender e compreender o discurso do “outro” tanto no plano de ouvir suas vozes quanto no imaginário social, reconhecendo sua alteridade, buscando compreender as relações existentes entre “nós” e os “outros”, de modo situado (CANDAU, 2012).

Neste estudo privilegiou-se, portanto, a discussão das reflexões sobre percepções de três diferentes grupos de sujeitos envolvidos diretamente com o estágio curricular: graduandos de Pedagogia, professoras do Ensino Fundamental e do ensino superior. São três, as professoras colaboradoras da Educação Básica. Dessas, duas atuam em escolas da rede municipal de uma grande capital da região sudeste e uma, na única escola de Ensino Fundamental vinculada ao governo federal

Brazilian Journal of Development

no município. Elas possuem mais de dez anos de atuação como docentes e cursaram Pedagogia. Da Universidade, são quatro estudantes de Pedagogia e três professoras. Os quatro graduandos cursaram a disciplina Estágio Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2016, sendo dois homens e duas mulheres. As três professoras universitárias têm experiência com a Educação Básica, duas trabalham na etapa de profissionalização (entendida como a formação inicial) no âmbito da universidade há mais de doze anos e uma, há menos de dois anos. Acreditamos que a articulação da percepção desses três grupos de sujeitos possibilita compreender o momento do estágio numa dimensão formativa de construção de saberes docentes coerente com os pressupostos teóricos que embasam este estudo.

As reflexões sobre as percepções discentes e docentes foram construídas a partir de fragmentos de narrativas orais e/ou escritas coletadas durante o ano de 2016 e o primeiro semestre de 2017. A análise dos fragmentos de discursos destacados neste trabalho é fundamentada, sobretudo, pela análise de conteúdo, o que implica dizer que se trabalha “a palavra, a prática da língua realizada por emissores identificáveis”. (BARDIN, 1977, p.43).

Privilegiou-se a identificação de conteúdos que possibilitassem tanto a apreensão de diferentes percepções sobre o estágio como a construção de saberes docentes. Do ponto de vista dos sujeitos discursivos, implica em dizer que as análises consideram tanto o *locutor*, entendido aqui como “o responsável pela enunciação, aquele que produz as palavras no momento da enunciação e por elas se responsabiliza e que pode incorporar à sua fala, a de outros locutores”, quanto o enunciador, “aquele a quem é atribuída a responsabilidade de atos de fala veiculados pelo enunciado do locutor”. (INDURSKY, 1989, p.95-96).

No que tange à seleção dos conteúdos de discurso a serem privilegiados, toma-se a análise de conteúdo em sua aproximação com o paradigma indiciário,¹ na medida em que trabalha com vestígios, indícios, em que a seleção do objeto é mediada pelo que chama a atenção, “causa espanto” seja por sua peculiaridade, seja por sua inter-relação com outras variáveis consideradas na interpretação.

A partir da identificação de aspectos relacionados aos saberes docentes nos discursos produzidos procuramos trazer as vozes desses sujeitos, analisando elementos que auxiliem na

¹ Segundo Bonfantini e Proni (1991, p.131-147), a interpretação dos dados (resultado) no paradigma indiciário envolve um processo “criativo” do raciocínio abduutivo; a concepção de que o processo heurístico que dá margem ao raciocínio abduutivo tem, nos dados, seu ponto de partida. Esses autores enfatizam o papel inovador e criativo da abdução, que definem como uma inferência que, do ponto de vista formal, se processa tão automaticamente como a indução e a dedução, uma vez que o modo pelo qual se tira uma conclusão é regido por uma regra e se distingue dessas últimas na medida em que não apenas torna claro o conteúdo semântico das premissas, como também promove uma recomposição do conteúdo semântico, o que faz com que ela seja inovadora e tenha um caráter de risco já que seu valor de verdade não é naturalmente determinado pela validade das premissas.

apreensão de saberes discentes e docentes que possam contribuir para a construção de uma proposta mais articulada entre a educação básica e a universidade, no contexto do estágio.

As narrativas produzidas pelos estudantes sinalizaram vários aspectos sobre a formação docente. Trazemos a seguir algumas categorias que se revelaram mais evidentes, apresentando trechos e reflexões sobre aspectos percebidos pelos estudantes: a) Percepções dos sujeitos sobre o estágio, enfatizando discussões sobre os conhecimentos construídos durante a formação inicial; a interlocução com a escola básica e com a universidade; b) os desafios vivenciados e a construção de saberes docentes. A partir destas categorias, procuramos inferir aspectos relacionados à formação no contexto do estágio, à interação professor/supervisor e graduando e às percepções, conscientes ou não, que se configuram sobre os saberes docentes.

3 PERCEPÇÕES SOBRE CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES DURANTE O ESTÁGIO

Neste tópico destacamos elementos que, por seu significado para a reflexão sobre o estágio, nos chamaram a atenção e que, embora situados a partir de discursos idiossincráticos são reveladores, acerca dos desafios a serem enfrentados.

Tomemos como ponto de partida, percepções estudantis sobre a interação com as crianças, no Ensino Fundamental. Em relação a essa questão, a aluna Kátia sinaliza que

A interação tem sido boa, de ótimo proveito para ambas as partes. Em momentos mais tranquilos e de dispersão da turma para uma atividade coletiva, troco ideias com a professora e tento entender mais sobre as práticas pedagógicas dela, bem como quais foram as dificuldades das crianças até ali no ensino dos conteúdos. (Kátia, 2º semestre/2016)

Já a fala do aluno Sandro traz implícita uma relação mais distante com a professora da educação básica e com as crianças:

A professora, em momento nenhum, se opôs a minha presença em sala e coloco-me em condição de ajudante em sala, talvez para que os alunos respeitassem. (Sandro, 2º semestre/2016)

No fragmento acima, a expressão “*em momento nenhum, se opôs*” embora traga, em sua acepção o significado de aceitar, receber, não indicia, por outro lado, uma relação de interlocução e/ou de relação de formação mais próxima entre professor/supervisor e graduando, o que parece ser visto como algo natural, que não causa incômodo ou desconforto. Nesse sentido, a retomada dessa fala, no momento da orientação de estágio, recebida também com naturalidade, nos faz, no momento mesmo da escrita, rever os depoimentos produzidos pelo aluno. Essa releitura, em alguns momentos,

Brazilian Journal of Development

permitem diferentes possibilidades interpretativas. Uma seria a de que, para esse estudante, a recepção do estagiário pelo professor/supervisor na escola constituiria, em si mesma, uma ação de boa vontade por parte do profissional e/ou da escola. Essa parece coerente com o modelo de estágio adotado na maioria das instituições de ensino superior que formam professores, em que o diálogo com as escolas de Educação Básica é inexpressivo ou mesmo, inexistente.

Vamos nos deter em mais alguns excertos de narrativa do estudante Sandro, com o intuito de obter outros indícios acerca de suas percepções sobre a profissão docente:

Os(As) alunos(as) participam e me procuram como apoio para tirar dúvidas, por exemplo. Alguns até respeitam quando chamo atenção, mas nem sempre permanecem comportados como pede uma determinada situação, ver um vídeo em homenagem às professoras pode significar o fim da eternidade para eles.

Outra possibilidade, não necessariamente excludente, porque também representativa de noções que grupos de licenciandos têm sobre a docência, seria o entendimento da profissão como algo difícil, não recomendado, e a relação entre as crianças e o professor do Ensino Fundamental, difícil. Nesse sentido, chamam a atenção as expressões: “*Alguns até respeitam...*”; “*pode significar o fim da eternidade para eles*”.

O aparente descontentamento na interação com as crianças sugerido ao final do fragmento anterior ganha, na sequência do discurso, contornos mais expressivos: O trecho a seguir destaca impressões desse mesmo graduando sobre as interações com as crianças:

[...] Os primeiros desafios a serem vencidos foram os internos relacionados ao medo e angústia da aceitação, participação e etc. Estes são capazes de fazer-nos desistir de um sonho. Vencidos ou aplacados, vem a preocupação com o real. No terceiro degrau deste caminho surgem os(as) alunos(as). Antes, meros espectadores do processo agora atuam e interferem com suas opiniões e subjetividades. (Aluno Sandro, 2º semestre/2016)

Logo no início do excerto lido, o medo do estágio, das possíveis dificuldades no relacionamento com os alunos do Ensino Fundamental, a expectativa em relação ao novo, que tipificam a constituição da profissionalidade e não raramente, se manifestam no momento do estágio.

Quanto às visões de aluno, subjacentes ao discurso do estudante, pesquisas como as de Candau (2012), apontam que tradicionalmente nos baseamos em visões de alunos como indivíduos homogêneos e numa percepção de sala de aula como espaço uniforme. Entretanto, a autora argumenta que as novas demandas sociais estão exigindo um novo educador e, rediscutir o papel do estudante, novas maneiras de interagir, ultrapassando uma concepção padronizada das identidades dos estudantes. A autora aponta que é necessário “abrir espaço que nos permitam compreender estas

Brazilian Journal of Development

novas configurações identitárias, plurais e fluídas, presentes nas nossas escolas e na nossa sociedade.” (CANDAU, 2012, p.60).

O próximo fragmento de fala do graduando Sandro parece sinalizar que, ao medo e à angústia alia-se uma percepção ambígua da docência, um receio de que à profissão, seja inerente certa desqualificação:

Não vejo, no currículo posto hoje, e que vem de 2007 – ano da primeira passagem Pedagogia, uma proposta ideal para a “perfeita” formação do docente já que a ideia é formar também pensadores críticos. Há falta daquilo que pode ser encontrado em outros cursos, o que nem sempre é possível buscar. Como ser um(a) alfabetizador(a) sem entender a psicogênese do ensino da leitura e escrita? Como estimular discentes a uma matemática moderna se estamos presos aos mesmos moldes de algoritmos do nosso passado? Vencer velhos medos ou derrubar novas barreiras não é tarefa fácil, mas com as ferramentas certas pode ser um pouco mais tranquilo. O curso avançou um bom pedaço do caminho, mas podemos melhorar as ferramentas e aprender a buscar nossos próprios percursos diante da realidade. (Aluno Sandro, 2º semestre/2016)

Essas impressões sobre a docência explicitadas pelo estudante possivelmente guardam relações com as contradições presentes no imaginário social sobre “ser professor”, que vão desde uma visão redentora da docência, até sua desvalorização – “do sacerdócio ao suicídio”. Como afirmou, já há duas décadas, Nóvoa (1998):

Os professores encontram-se hoje, perante vários paradoxos. Por um lado, são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente, por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (p.34).

Noutra direção, as falas seguintes, da estudante Vívian, sinalizam um perfil de supervisão de estágio em que há pre-ocupação com a formação dos graduandos e com sua trajetória. Considera-se aqui a hipótese de que no contexto em que essa aluna estagiou, há uma relação não apenas de acolhimento dos estudantes mas talvez, sobretudo, de comprometimento com sua formação durante o estágio.

A professora tem muita boa vontade comigo e todos os meus questionamentos ela responde prontamente. Sempre que preciso fazer qualquer entrevista ela é bem colaborativa. Em alguns momentos ela solicita a minha ajuda para fazer algumas atividades individuais com os alunos que têm mais dificuldade. (Aluna Vívian, 2º semestre/2016)

Numa aproximação inicial, já a partir da primeira frase, seria factível hipotetizar que, à noção de “boa vontade” estaria implícita ainda que inconsciente, um olhar sobre o acolhimento da escola e do professor como ato de generosidade, como trabalho voluntário o que, de certo modo, restringe sua potencialidade enquanto prática formativa. Nas frases subseqüentes, os adjetivos “colaborativa” e

Brazilian Journal of Development

“*solícita*” não necessariamente colocam em cheque essa aposta interpretativa ou no mínimo, deixariam margem para certa ambiguidade, uma vez que “*colaborativa*” e “*solícita*” nesse contexto poderiam se referir tanto alguém que, por compromisso profissional, assume certo lugar na relação quanto a alguém que, por bondade e presteza, faz algo por outrem. Sobre o dimensionamento do olhar sobre o professor/supervisor como voluntário, Cyrino (2016), alerta para o fato de que não se deve contar apenas com a boa vontade dos professores para receber estagiários. Nas palavras dela:

[...] ao ser um papel voluntário, a formação de alguns estagiários pode ficar prejudicada se o professor não tiver a compreensão para a prática formativa, olhar exercitado a partir de uma formação que o possibilite observar suas ações e compreender em que momento e de que forma é possível intervir. Por outro lado, nesse caso, o estagiário também pode conturbar o andamento da classe, dos conteúdos e o estágio acompanhado cai por terra. (CYRINO, 2016, p.285-286)

O contexto mais amplo da narrativa de Vívian, porém, nos coloca diante de outro cenário, que remete não apenas à recepção de um estagiário, mas de um comprometimento com o “ensinar a ensinar”:

Tenho participado das reuniões de professores como ouvinte a convite da coordenadora e da professora de estágio. Com a direção da escola eu não tenho contato, embora a conheça. [...] Os meninos são muito receptivos e muitas vezes me chamam para ajudá-los nas tarefas e, quando estão brigando com os colegas, para que eu intervenha. (Aluna Vívian, 2º semestre/2016)

A articulação dos dois momentos de fala sinalizam para uma atividade de supervisão de estágio intencional e comprometida com a formação, uma visão do estagiário como futuro colega de trabalho. As percepções dessa aluna parecem convergir com as preocupações da professora/supervisora Camila, explicitadas em conversa informal com a professora/orientadora da universidade:

Eu outro dia estava falando com as meninas (colegas professoras) lá na escola. Tem que ajudar esses meninos que chegam para o estágio, orientar... Tem que sentar com eles, mostrar os horários, explicar como é a rotina. É engraçado, porque a gente acha que eles conhecem escola, eles entendem o que está acontecendo lá. É muito pouco tempo... Tem aluno (se referindo ao graduando) que chega perdidinho... Não se pode deixar solto não, tem que ajudar, tem que orientar, ajudá-los a entender... Tem que criar oportunidade para esses meninos participarem de tudo, de aulas diferentes, de eventos, de reuniões de pais, do que estiver acontecendo na escola e orientar, explicar...
(Professora/Supervisora do Ensino Fundamental, Camila, 1º semestre 2017; excerto de relato feito pela professora/orientadora do curso de Pedagogia)

Também à fala dessa professora parece subjacente o entendimento do professor/supervisor como sujeito de interveniência na formação do estagiário, que implicaria na importância de uma relação dialógica com o sujeito em formação. Parece-nos sinalizar a compreensão do estágio como

Brazilian Journal of Development

atividade formativa que, como tal, requer orientação e acompanhamento compartilhado. Nesse sentido, envolvendo questões colocadas pelo cotidiano da escola e sua dinamicidade, além de aspectos trazidos pelos estagiários e reflexões sobre dimensões da formação docente neste contexto de exercício profissional. (CYRINO, 2016; MESQUITA, 2015)

Outro fragmento de narrativa dessa mesma professora, remete à necessidade de ampliação da interação entre professores orientadores da escola e da universidade e suas relações, também, com as condições de trabalho no contexto universitário:

Há uma ausência nossa (referindo-se aos orientadores da universidade) no contexto da escola decorre em função dos modos de organização e de distribuição de encargos no interior da universidade, para a orientação de estágio. Ao longo de um semestre letivo, não se tem conseguido ir além de visitas pontuais a determinadas escolas, notadamente em função de seu diferencial no acolhimento e no envolvimento com a formação dos estudantes. Essas visitas pontuais ocorrem também em situações muito específicas, em que o aluno encontra dificuldades durante seu percurso como estagiário. (Professora/Orientadora da Universidade, Larissa, 1º semestre 2017)

Nesse último excerto, o uso do verbo “visitar”, embora ainda tipifique grande parte das atividades de orientação no ensino superior, gera incômodo. No entanto, quando colocado como objeto de análise, de reflexão em relação ao estágio e seu papel na formação do futuro professor, o ato de “visitar” pode dar lugar ao acompanhamento compartilhado e à busca das condições necessárias para sua realização. Não há dúvidas de que esse é um grande desafio e que, para muitos de nós ele diz respeito apenas à sobrevivência, ou permanece no nível da constatação e/ou da denúncia. Mas, como afirmara Nóvoa (1998),

[...] quantos, dentre nós nos mantemos aqui de corpo inteiro, de sentimento inteiro, com a consciência de que na profissão docente é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, sem ilusões que os tempos presentes não estão para tal, mas na certeza de que ser professor é uma profissão que só assim vale a pena ser vivida. (p.39).

A questão dos desafios apontados pela prática docente e pelo processo de formação no âmbito do estágio é tema recorrente nas falas dos alunos de Pedagogia e, por isso, constitui o tema central da próxima seção.

4 DESAFIOS VIVENCIADOS NO ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE

A discussão acerca dos desafios encontrados pelos estudantes no campo de estágio e os saberes que foram e/ou ainda precisam ser construídos para a atuação como professor vem à tona no discurso dos alunos, sobretudo, aqueles aspectos relacionados ao planejamento, à dimensão reflexiva da prática docente e ao papel do estágio em seus processos de formação.

Brazilian Journal of Development

O trecho da narrativa de Bruno evidencia suas expectativas em relação ao planejamento. Para o estudante

É fundamental que desenvolva mais planos de aula e desenvolver sequências, tendo oportunidade de tentar vê-las e senti-las na prática. O que falta para um fazer docente seguro e mais reflexivo é, justamente, a prática. Exercer verdadeiramente o papel docente comprometido com o aluno, a escola e a sociedade, assumir a responsabilidade e ter mecanismo para pensar e agir (...) na própria condição de aprendiz. (Estagiário Bruno, 2º semestre/2016)

Essa percepção da necessidade do planejamento pode ser associada à ideia de desenvolvimento profissional, como apontado por Day (2001), ao afirmar que “os professores que refletem na, sobre e acerca da ação empenham-se numa investigação com vistas não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino.” (DAY, 2011, p.48).

Nesta direção, os estudos de Gauthier (2013), apontam que “o processo de planejamento da gestão da classe consiste num trabalho de preparação e de planejamento que conduz a um conjunto de decisões.” (GAUTHIER, 2013, p.244). Processo que, como tal, envolve seleção, organização e estabelecimento de rotinas de atividades.

O trecho a seguir da estudante Kátia também explicita aspectos relacionados ao planejamento:

Os planejamentos ainda me parecem ser um ponto de maior desafio para a docência. Embora tenhamos aprendido a fazê-los, executá-los com a abertura de que sejam colocadas as opiniões dos alunos ainda é uma habilidade a se desenvolver. Acredito que não há planejamento que se possa pôr à risca, mas gostaria de saber como aproveitá-lo ao máximo, levando em consideração as interferências dos alunos. (Estagiária Vivian, 2º semestre/2016)

Às questões salientadas por Vívian parecem estar subjacentes ao entendimento de que a construção da identidade docente envolve saberes e vivências em vários campos (TARDIF, 2014, GARCIA, 2010). Ao refletir sobre suas necessidades formativas, a estudante traz a discussão de saberes que já possui, indiciando em sua narrativa, que o ato de planejar é flexível e é importante considerar o contexto e os sujeitos envolvidos. Entretanto, ao mesmo tempo, sinaliza a necessidade de aprofundar seus conhecimentos em relação ao ato de planejar para que possa desenvolver a docência de maneira mais dialogada.

Day (2001) enfatiza a importância da dimensão reflexiva nesse processo, ressaltando a necessidade de o professor se envolver, individualmente e em processos coletivos em reflexões sobre “o próprio pensamento, sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham. Para tal, necessitam de apoio intelectual e afectivo e têm de se tornar investigadores individuais e colaboradores” (DAY, 2001, p.53).

Brazilian Journal of Development

Nessa direção, Kátia destaca o papel do estágio na própria formação docente, trazendo a importância dos diferentes saberes aí implicados:

O estágio nos dá a visão completa do que é, de verdade, o exercício da profissão na sala de aula. É claro que não podemos tirar de base a escola em que estamos fazendo estágio, esperando que todas as outras sejam idênticas e que as crianças entendam sempre tudo da mesma forma, mas é uma aproximação que disciplinas teóricas não conseguirão suprir. (Estagiária Kátia, 2º semestre/2016)

Quando Kátia diz que não há “receitas pedagógicas”, indicia certa compreensão de que cada contexto tem seus sujeitos, com suas histórias e interesses próprios e que, como sinaliza Candau, 2012, “ser professor/a hoje supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, (...) e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos/as”. (CANDAU, 2012, p.63).

Ao mesmo tempo, o discurso de Kátia reforça a dicotomia entre teoria e prática, ainda tão presente no discurso educacional. Ela acredita que

É fundamental para a nossa formação, pois ela é que nos dá a real dimensão de tudo o que estudamos na teoria. (Estagiária Kátia. 2º semestre/2016)

A percepção de Kátia evidenciada no trecho anterior, dá indícios de como a dicotomização teoria e prática ainda está presente no seu imaginário, da maneira dicotômica como entende essa relação e de certo modo, a uma concepção ingênua e tecnicista, como se a prática ocorresse na Educação Básica e da academia como o espaço da teoria.

No fragmento a seguir, essa visão da estudante Kátia, sobre a docência como um saber que advém da experiência adquire novos contornos:

Fiquei bem decepcionada quando entrei para estagiar e descobri que a professora com a qual eu ficaria seria a que tinha menos experiência com turma de 1º ano. Isso deu uma arrefecida nos ânimos, pois acredito que seria necessário passarmos por docentes experientes que pudessem nos proporcionar vivências que nos auxiliassem nas nossas dificuldades. (Estagiária Kátia, 2º semestre/2016)

A decepção com o fato de a professora/orientadora do estágio ser aquela “que tinha menos experiência com turma de 1º ano” remete a uma aceção de ensino que desconsidera a dimensão plural e heterogênea do saber, construído a partir de saberes diversos e em diferentes campos disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2014; GAUTHIER, 2013)

Gauthier (2013), destaca ainda que essa visão do saber como algo oriundo da experiência “prejudica a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma

Brazilian Journal of Development

profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário”. (GAUTHIER, 2013, p.24).

Tardif (2014), destaca também, a questão do tempo na construção dos saberes. Para o autor, é preciso compreender a identidade docente a partir da história dos próprios sujeitos e de seu desenvolvimento profissional. Segundo o autor “o tempo não é somente um dado objetivo caracterizado, por exemplo, pela duração administrativa e das horas ou dos anos de trabalho” (TARDIF, 2014, p.108), mas um dado subjetivo, onde o “eu pessoal” vai se transformando no “Eu Profissional”.

O trecho a seguir destaca a aceção de outra estagiária sobre o “outro”, no caso a professora/orientadora do estágio na escola básica:

A experiência com uma professora despreparada nos dá uma dimensão do que não fazer, e embora seja importante, ainda vejo como talvez uma última experiência a ser enfrentada e não a primeira. (Estagiária Vivian, 2º semestre/2016)

A percepção de Vivian sobre a experiência vivenciada com uma professora, que segundo ela, é “despreparada” remete à uma outra dimensão acerca da visão de saber como algo que advém da experiência, que envolve o processo de desenvolvimento profissional. Processo que, segundo Day (2011), é vinculado a própria vida dos sujeitos nos âmbitos pessoais e profissionais, considerando o contexto social e as políticas públicas nas quais o docente realiza sua atividade, pois “a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas.” (DAY, 2011, p.16)

Especificamente sobre o papel do professor, Kátia menciona que

Os desafios da sala de aula trazem dificuldades técnicas, mas também humanas, sendo necessário o discernimento do professor até para resolvê-las. É preciso que o professor seja mais do que apenas alguém que transmite conteúdos, mas também alguém que aprende com os seus alunos e principalmente, torna-os mais humanos. (Estagiária Kátia, 2º semestre/2016)

A perspectiva apontada pela estudante permite dialogar com Candau (2012), quando assume a perspectiva da urgência de reinventar a escola, “para que possa ser mais significativa e relevante pra os tempos pós-modernos em que vivemos. (...) Reinventar, exige ressignificar e construir uma nova configuração”. (CANDAU, 2012, p.134).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi apresentado e discutido, pode-se dizer que a pesquisa reafirmou o lugar privilegiado que o estágio ocupa na formação docente inicial, trazendo implicações para os professores orientadores da educação básica e da universidade. A reflexão sobre a construção de saberes a partir das percepções dos discentes e docentes sobre o percurso vivenciado no estágio supervisionado aponta a complexidade da dimensão formativa vivenciada pelos sujeitos, trazendo elementos sobre a própria construção da identidade, especificamente sobre a docência nos anos iniciais.

Os resultados indicam a existência de múltiplas dimensões formativas acerca dos saberes docentes construídos e mobilizados nos processos interativos vivenciados no campo de estágio, o que contribui para o desenvolvimento profissional. Nesse contexto, os resultados reforçam a necessidade de articulação entre os sujeitos, concebidos como atores em formação e em processos de co-formativos, o que exige considerar a formação docente como um processo contínuo que vai se construindo a partir das vivências dos sujeitos em diversos processos interativos e formativos, pessoais e profissionais. Torna-se fundamental discutir o “ser professor” como um processo contínuo e de construção de identidade não fixa, não como algo já dado, mas que ocorre nos processos interativos entre sujeitos num determinado tempo e contexto histórico.

A complexidade que decorre da busca da efetiva articulação entre educação básica e universidade como contextos formativos, não pode configurar tal encontro como uma meta distante. Tem sido um exercício necessário e urgente estabelecer novas parcerias e mudanças de paradigmas muitas vezes já instaurados, como aquela da concepção do estágio como espaço de prática, o que implica fragmentação entre teoria e prática.

Entretanto, também foram apontados os desafios que ainda precisamos enfrentar diante da proposição de tornar o estágio curricular um espaço formativo cada vez mais potente, oportunizando a construção de uma identidade docente a partir da valorização de suas percepções, expectativas e anseios dos sujeitos diante das novas demandas sociais que envolvem a profissão atualmente. Um dos caminhos apontados nesta pesquisa é possibilitar que os sujeitos possam refletir sobre os saberes docentes que estão em construção e que ainda precisam ser construídos ou ressignificados, a partir de uma concepção de formação mais ampla e menos padronizada, valorizando o “eu” pessoal e o “eu” profissional.

Os resultados apontam também a necessidade de buscar maior articulação do estágio com as outras disciplinas a fim de proporcionar ao futuro professor e aos professores que atuam na educação

Brazilian Journal of Development

básica e na universidade, processos formativos que possibilitam criar novas estratégias para o enfrentamento das questões que atualmente estão postas no campo educacional.

Constatamos a necessidade de reiterar a centralidade da articulação entre os professores orientadores do estágio da escola básica e da universidade, para que os estudantes possam perceber os diferentes contextos como espaços formativos interligados entre si. Neste caso, torna-se fundamental pensar políticas públicas formativas para esses grupos de docentes para não recair para o próprio sujeito a responsabilidade única por sua formação, mas criar condições formativas interativas e baseadas na construção e ressignificação dos saberes docentes.

Afirma-se, portanto, a importância de trazer as vozes que os sujeitos explicitam nas suas percepções acerca dos saberes docentes em um momento de interlocução entre a escola básica e a universidade. Assim, as análises das percepções dos sujeitos enfatizam a importância do estágio na formação inicial como um momento em que os sujeitos têm a oportunidade de explicitarem os saberes docentes já construídos e que ainda necessitam ser apropriados pelos sujeitos em formação. Os resultados nos levam a supor que os estudantes construíram saberes sobre a docência que contradizem a visão de uma formação para a busca de “receitas” didáticas, convergindo para uma visão mais integradora e problematizadora do campo do ensino.

O que se apreende dos discursos produzidos por sujeitos é a necessidade da potencialização do estágio como espaço de reflexão, compreensão e problematização da prática docente. Enfatiza-se, ainda, a necessidade de coautoria na construção do planejamento e acompanhamento do estágio pelos docentes do Ensino Fundamental e da Universidade. Certamente os resultados aqui apontados suscitam novas reflexões sobre o estágio e a formação docente, considerados como elementos articulados na construção da identidade docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (1977) **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

CANDAU, Vera. M.(Org.)(2012). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis. RJ: Vozes.

CRUZ, Giseli Barreto da. (2017). Ensino de Didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v. 47 (166), 1100-1105.

CYRINO, Marina. (2016). **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de Pedagogia**. (Tese de Doutorado) Universidade Estadual Paulista. Rio Claro.

Brazilian Journal of Development

DAY, Christopher. (2001). **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**, Porto: Porto.

GARCIA, C. M. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, (03), 11-49.

GAUTHIER, Clermont. (2013). **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí.

INDURSKY, Freda. (1989). Relatório Pinotti: o jogo polifônico das representações no ato de argumentar. In: GUIMARÃES, Eduardo. (Org.). **História e sentido na linguagem**. (93-127) Campina: Pontes

MESQUITA, Elza. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência. In: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. **Formação, trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Sílabo.

NÓVOA, António. (Org.). (1995). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto.

NÓVOA, António. (1989). Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel e outros. (Org.). **Formação de Professores**. (19-47) São Paulo: UNESP.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.(2004). **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (2006) A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, (11), 22-39.

TARDIF, Maurice. (2014) **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes.