

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social
Doutorado em Educação

Ailson Pinhão de Oliveira

Saberes-Fazeres de Professoras de Estágio Supervisionado do Curso de
Pedagogia de uma Universidade Pública da Bahia

Belo Horizonte
2019

Ailson Pinhão de Oliveira

Saberes-Fazeres de Professoras de Estágio Supervisionado do Curso de
Pedagogia de uma Universidade Pública da Bahia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Docência:
Processos Constitutivos, Sujeitos
Socioculturais, Experiências e Práticas.

Orientador: Prof. Dr. José Ângelo
Gariglio

Belo Horizonte

2019

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social
Doutorado em Educação

Saberes-Fazer de Professoras de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública da Bahia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Docência: Processos Constitutivos, Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas.

Prof. Dr. José Ângelo Gariglio
Orientador

Prof^a Dr^a Célia Maria Fernandes Nunes

Prof^a Dr^a Lorene dos Santos

Prof^a Dr^a Inês Assunção de Castro Teixeira

Prof^a Dr^a Suzana dos Santos Gomes

Belo Horizonte
2019

DEDICATÓRIA

Dedico de maneira especial à minha mãe Flordenice Oliveira Pinhão

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. José Ângelo Gariglio pela orientação, disponibilidade, confiança.

À minha amiga Rosemary pela atenção e amizade

Aos meus colegas do Doutorado, em especial, Tatyane, Jonilson e Joseni pela amizade.

Ao meu tio Osvaldo Pinhão e tia Maria Helena pelo apoio.

Aos meus sobrinhos Gabrielle e Gabriel.

Aos meus primos, Márcio, Sabrina, Maicon e Mônica.

Ao Programa de Pós-Graduação da UFMG e aos (às) professores (as), de modo particular, Antônia, Luiz Alberto e Leôncio.

A Dona Edir pela acolhida e pelo carinho.

Às professoras que participaram da pesquisa pelo aceite e disponibilidade.

Aos meus colegas de trabalho Pedro Sabino, Nicoleta, Angélica e Ruy pela colaboração.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (PAULO FREIRE).

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

- Quadro 1. Seriação das Disciplinas do Curso de Pedagogia e do Curso de Didática
- Quadro 2. Classificação dos Saberes Docentes
- Quadro 3. A Formação dos Docentes da Licenciatura em Pedagogia da UESC
- Quadro 4. Distribuição da Carga Horária dos Estágios Supervisionados em Pedagogia
- Quadro 5. Distribuição das Disciplinas do Curso de Pedagogia da UESC por Eixo de Formação
- Quadro 6. Os instrumentos de coleta de informações baseados nos objetivos específicos

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apêndice B – Formulário de Caracterização das Professoras

Apêndice C– Roteiro de Observação Direta na Sala de Aula na Universidade

Apêndice D – Roteiro de Observação Direta nas Instituições Campos do Estágio

Apêndice E – Roteiro de Entrevista Acerca da Trajetória das Professoras

Apêndice F – Roteiro de Entrevista Acerca dos Saberes Mobilizados pelas Professoras

Anexo 1 – Programa da Disciplina do Estágio I – Educação Infantil

Anexo 2 – Programa da Disciplina do Estágio III – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A.C – Antes de Cristo
AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental
ART. – Artigo
ASCOM – Assessoria de Comunicação
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE – Conselho Estadual de Educação
CES – Censo da Educação Superior
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS - Conselho Nacional de Saúde
COEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CP – Conselho Pleno
CPB – Código Penal Brasileiro
CRI – Caderno de Registro de Informações
DCIE - Departamento de Educação
DCNEF - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD – Educação à Distância
EI – Educação Infantil
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ES – Estágio Supervisionado
FACEI - Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna
FAFI - Faculdade de Filosofia de Itabuna
FDI - Faculdade de Direito de Ilhéus
FESPI - Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
KM – Quilômetro
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG – Minas Gerais
Nº - Número
PAC – Projeto Acadêmico Curricular
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
PCC – Prática como Componente Curricular
PD – Programa da Disciplina
PNE – Plano Nacional de Educação
PNFP – Política Nacional para a Formação de Professores
PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROEX – Pro - Reitoria de Extensão
PUC – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco de investigação os saberes de duas professoras de Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Pública do Estado da Bahia. O objetivo geral é compreender as relações entre os conteúdos dos saberes docentes mobilizados/produzidos por professoras de Estágio para atenderem as demandas e os desafios específicos da docência com o componente curricular estágio supervisionado na licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Pública Estado da Bahia. Desse objetivo geral de pesquisa se desdobraram os seguintes objetivos específicos: examinar as relações entre as orientações prescritas para o estágio na proposta do curso de Pedagogia e os saberes prescritos pelas professoras no planejamento do ensino; caracterizar os saberes mobilizados/produzidos pelas professoras quanto a suas origens e naturezas; analisar as relações entre as estratégias didático-pedagógicas em sala de aula e os saberes docentes mobilizados pelas professoras; e compreender as relações entre as formas de supervisão da experiência de estágio desenvolvidas pelas professoras e os saberes docentes mobilizados/produzidos nesta ação de formação dos (das) estudantes estagiários (as). A epistemologia da prática docente constituiu-se o aporte teórico-metodológico central da pesquisa, e os estudos que tratam da docência universitária, do estágio supervisionado na licenciatura e da licenciatura em Pedagogia como aportes teóricos complementares. A pesquisa é de cunho qualitativo explicativo, e utilizou a entrevista semiestruturada, a observação do cotidiano e a pesquisa documental como técnicas de coleta de dados. Os achados da pesquisa mostram que o exercício da docência no estágio supervisionado exige de seus (suas) professores (as) a mobilização e a edificação de saberes profissionais singulares e plurais. A proximidade com a realidade da escola pública, o exercício contínuo de relação mais orgânica com o contexto escolar, o diálogo mais estreito com os (as) professores (as) da escola básica, a capacidade de interpretação e análise da prática pedagógica concreta e a transformação dessas interpretações em conteúdo de formação docente exigem um saber, um saber-fazer e um saber ser particulares. De que trazem marcas da docência as duas professoras que participaram do estudo, mobilizam um conjunto plural de saberes profissionais, no exercício da docência, nas orientações e nos acompanhamentos do estágio um gama de saberes. Mas são os saberes experienciais que sedimentam suas ações supervisionadas. O estágio nas escolas carece da consolidação de efetivas parcerias entre os diversos atores que participam da formação dos (das) estagiários (as). O estudo aponta ainda para os dilemas e desafios da ação docente de professores (as) do estágio supervisionado. Em especial, a carência de projetos articulados e perenes entre instituição formadora e as redes de ensino, projetos esses que pactuem responsabilidades mútuas no processo de acompanhamento e supervisão das ações de formação dos (das) estagiários (as) no campo da prática docente.

Palavras-chave: Formação de professores, Estágio Supervisionado, Pedagogia, saberes docentes.

ABSTRACT

The present research has as focus of investigation the knowledge of two teachers of Supervised Internship in the Course of Degree in Pedagogy of a Public University of the State of Bahia. The general objective is to understand the relationships between the contents of the teaching knowledge mobilized / produced by Stage teachers to meet the demands and the specific challenges of teaching with the curricular component supervised stage in the degree in Pedagogy of a Public University State of Bahia. From this general objective of research the following specific objectives were unfolded: to examine the relations between the guidelines prescribed for the stage in the proposal of the course of Pedagogy and the knowledge prescribed by the teachers in the planning of the teaching; characterize the knowledge mobilized / produced by the teachers as to their origins and natures; to analyze the relations between the didactic-pedagogical strategies in the classroom and the teachers' knowledge mobilized by the teachers; and to understand the relations between the forms of supervision of the internship experience developed by the teachers and the teacher knowledge mobilized / produced in this training action of the trainee students. The epistemology of teaching practice was the central theoretical-methodological contribution of the research, and the studies that deal with university teaching, the supervised stage in the degree and the degree in Pedagogy as complementary theoretical contributions. The research is qualitative explanatory, and used the semistructured interview, the daily observation and the documentary research as techniques of data collection. The research findings show that the exercise of teaching in the supervised stage requires the mobilization and building of singular and plural professional knowledge of its teachers. The proximity to the reality of the public school, the continuous exercise of a more organic relationship with the school context, the closer dialogue with the teachers of the basic school, the capacity for interpretation and analysis of concrete pedagogical practice and the transformation of these interpretations into teacher training content require particular know-how, know-how and know-how. The two teachers who participated in the study mobilize a plural set of professional knowledge, in the exercise of teaching in the guidelines and in the accompaniments of the stage a range of knowledge. But it is the experiential knowledge that sediments their supervised actions. The internship in the schools lacks the consolidation of effective partnerships between the different actors who participate in the training of the trainees. The study also points to the dilemmas and challenges of teachers' action in supervised teaching. In particular, the lack of articulated and perennial projects between the training institution and the educational networks, which projects mutual responsibilities in the process of monitoring and supervising the training actions of the trainees in the field of teaching practice.

Key words: Teacher training, Supervised Internship, Pedagogy, teaching knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	19
1.1. A Licenciatura em Pedagogia no Brasil: breve histórico e identidade	21
1.2 O Estágio como Componente Curricular e Campo de Mobilização e Produção de Saberes	26
1.3. Os Saberes Docentes: racionalidade prática e características.....	31
CAPÍTULO II - O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	422
2.1. O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA: a Universidade Estadual de Santa Cruz.....	422
2.2. O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Pedagogia da UESC	43
2.3. Os Contatos Iniciais na UESC e a Escolha dos (das) Professores (as) de Estágio Supervisionado	477
2.4. Compromissos Éticos	499
2.5. As técnicas da produção de conhecimentos: da escolha à aplicação	50
2.6. A observação do cotidiano das professoras	522
2.7. As entrevistas: o planejamento, a pesquisa piloto e a sua condução.....	544
2.7.1. O planejamento da entrevista e a pesquisa piloto.....	555
2.7.2. A condução da entrevista.....	566
2.8. Análise documental	588
2.9. O Perfil das Professoras	611
2.10. As Instituições Campos do Estágio	622
CAPÍTULO III – SABERES-FAZERES DA PROFESSORA VERA: TRAJETÓRIA, PLANEJAMENTO E AÇÃO SUPERVISIONADA Erro! Indicador não definido.	4
3.1. As Trajetórias Formativas e Profissionais da Professora Vera.....	644
3.2. O Planejamento da Ação Supervisionada da Professora Vera.....	777
3.2.1. As Orientações para a Observação, Coparticipação e a Regência nas Escolas	80

3.3. A Relação entre a Universidade e as Instituições Campos do Estágio	877
3.4. Os Saberes da Ação Supervisionada da Professora Vera	944
3.5. A Metodologia e a Avaliação da Aprendizagem na Supervisão do Estágio Supervisionado na Educação Infantil.....	977
CAPÍTULO IV – SABERES-FAZERES DA PROFESSORA HELENA: TRAJETÓRIA, PLANEJAMENTO E AÇÃO SUPERVISIONADA.....	1011
4.1. As Trajetórias Formativas e Profissionais da Professora Helena	1011
4.2. O Planejamento da Ação Supervisionada da Professora Helena.....	1099
4.2.1. As Orientações para as etapas da observação, coparticipação e regência	1133
4.3. A Relação entre a Universidade e as Escolas.....	1188
4.4. Os Saberes da Ação Supervisionada da Professora Helena.....	1222
4.5. A Metodologia e a Avaliação da Aprendizagem	1255
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	1312
REFERÊNCIAS	1411
APÊNDICES	1555
ANEXOS	1633

INTRODUÇÃO

Sei bem que não sou sábio,
nem muito nem
pouco(Sócrates).

Ao ser declarado no Oráculo de Delfos¹ como o homem mais sábio da Grécia, Sócrates (470 - 469 a. C) foi tomado pelo *espanto*² e decidiu a interrogar as pessoas para saber o significado de ser sábio. Após questionar algumas pessoas especialistas em vários assuntos, esse filósofo grego percebeu a fragilidade dos conhecimentos delas e ao concluir que não sabiam como imaginavam saber, teria dito³ que não era nem muito e nem pouco sábio. Ao reconhecer a própria ignorância, o ateniense dera uma demonstração de humildade.

Esta ignorância socrática revela o reconhecimento dos limites da compreensão racional e supera a ideia de ignorância como ausência de conhecimento. Ela é um estado positivo para o conhecimento científico, pois impulsiona a procura do saber a partir do questionamento da realidade. É, também, uma *atitude científica*⁴ essencial aos que, por meio da pesquisa, tencionam responder algumas de suas necessidades (SANTOS, 2002).

Pensar na ignorância socrática aplicada à ação docente na formação de profissionais nos cursos de licenciaturas levou-me a reconhecê-la como um estado necessário aos (às) professores (as) formadores (as) universitários (as), visto serem desafiados (as) no seu trabalho pelas constantes mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea e na legislação educacional, a se colocarem em processo de aprendizagem da profissão, para sempre examinarem e atualizarem seus saberes construídos em seus percursos formativos e profissionais.

Nesta perspectiva, não cabe serem meros aplicadores (as) do currículo prescrito, mas profissionais capazes de questionarem e ressignificarem seus conhecimentos e mobilizarem e produzirem uma gama de saberes de diferentes

¹ O Oráculo de Delfos era um local sagrado da Grécia dedicado ao Deus Apolo (Deus do Sol). O templo recebia peregrinos de diversos lugares para perguntar aos deuses sobre problemas pessoais e da vida cotidiana.

² O espanto é a origem do filosofar. Quem é tomado pelo espanto se inquieta e busca respostas para as indagações que dele decorre.

³ Sócrates não deixou coisa alguma escrita. Suas idéias foram propagadas por meio de seu amigo e filósofo Platão.

⁴ Assumir a atitude científica implica uma disposição para questionar a veracidade de nossas certezas, nossas convicções e nossas crenças.

fontes e distintas naturezas para responderem às situações concretas colocadas ao trabalho docente.

Como pesquisador e docente formador assumi a ignorância socrática para ter o distanciamento necessário na busca de resposta ao seguinte problema de pesquisa: que saberes são mobilizados e produzidos por professores (as) orientadores (as) do Estágio Supervisionado - ES para atenderem as demandas e os desafios específicos deste componente curricular em um curso de Pedagogia de uma Universidade Pública da Bahia?

O interesse pela pesquisa surgiu das reflexões sobre a minha formação como licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, em 2000; o contexto da minha atuação como professor de ES no curso de Pedagogia do Campus XV da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; e, as pesquisas acerca dos saberes docentes e à docência universitária na formação de professores (as).

Quanto à minha formação acadêmica, destaco que quando ingressei no curso de licenciatura em Filosofia da UESC, em 1995, a configuração curricular estava em observância com o modelo de ensino conhecido como 3 + 1, pois a oferta era com três anos de disciplinas com conteúdo específico relativo aos problemas e sistemas filosóficos, além das disciplinas propedêuticas, e um ano referente às disciplinas com caráter mais prático.

Esse modelo característico da racionalidade técnica influenciou na minha compreensão sobre o estágio supervisionado na licenciatura em Filosofia. A dissociação entre teoria e prática tão discutida e criticada em diferentes pesquisas educacionais não foi para mim, uma situação problemática, pois concebia o estágio como o tempo da prática (PIMENTA; LIMA, 2004).

Lembro que essa compreensão se manifestou nos meus relatórios finais dos estágios em Filosofia, Sociologia e Psicologia, em razão de conterem descrições das vivências de aprendizagem da docência nas escolas de ensino médio, sem o diálogo com os pressupostos teóricos contidos nos projetos de intervenção.

Mas, após me aproximar de cursos de pós-graduação em educação, lato e stricto sensu, como aluno regular e como aluno especial, e ser docente do curso de Pedagogia em Campi de três das quatro universidades estaduais da Bahia, obtive uma compreensão mais ampliada acerca do processo de ensino/aprendizagem e do estágio supervisionado.

No processo de constituir-me professor formador, trabalhei com diferentes disciplinas do curso de Pedagogia do Campus XV da UNEB, antes de ser professor orientador do estágio. Nas reflexões sobre contribuições de pesquisadores (as) reconhecidos no campo da educação, construí o entendimento de que o estágio é um espaço e um tempo para o (a) estudante realizar atividades de aprendizagem da docência, compartilhar saberes com o (a) professor (a) orientador, (a) gestores (as) e professores das escolas e articularem suas vivências com os saberes adquiridos/construídos na formação acadêmica.

Quando assumi as disciplinas de estágio eu conhecia um pouco dos dilemas enfrentados pelos (as) professores (as) nas escolas, por meio dos relatos de estudantes nas orientações de trabalhos e no exercício da docência como professor do ensino fundamental em uma escola pública municipal.

Como o estágio na UNEB não estava formalizado junto às escolas, eu tinha de mapeá-las e sensibilizar gestores/as e professores (as) para formalizá-lo e garantir a corresponsabilidade no acompanhamento do estágio; elaborar e executar uma proposta de trabalho articulada ao menos com os demais componentes curriculares ofertados no semestre letivo vigente; conseguir envolvimento e compromisso dos (das) estagiários (as) na execução da proposta de formação nas situações da prática do estágio.

Ao realizar o mapeamento eu lidei com resistência de gestores (as) quanto a aceitar estagiários (as) nas escolas. Como justificativas recorrentes, mencionavam a possibilidade de modificarem a rotina do trabalho até então realizado e comprometerem a aprendizagem dos (as) alunos (as). Os (as) que aceitavam, nem sempre assumiam corresponsabilidade no acompanhamento.

Não raro, também me deparei com a incompatibilidade do tempo destinado para o estágio com o tempo das escolas, devido a greves, paralisações, entre outros fatores. Ademais, sempre lidei com desmotivação e desinteresse de estudantes pela profissão docente.

Eu me preocupava com todos esses problemas porque tinha plena consciência de que não bastava encaminhar os (as) estudantes para as escolas realizarem o estágio. Sabia que a disponibilidade de gestores (as), professores/as e demais atores escolares seria insuficiente para o estágio se constituir uma experiência formativa. Nas reuniões quinzenais junto com colegas da área do estágio, eu percebia que eles (elas) também demonstravam preocupação em tornar

o estágio uma experiência formativa para os (as) estudantes. Discutíamos aspectos formais de organização e execução do estágio nas instituições parceiras; referências a serem utilizadas; problemas detectados nos acompanhamentos e nas narrativas de estagiários (as) em aulas na universidade; e definíamos as estratégias de enfrentamento.

Em sala de aula, eu levantava os saberes prévios dos/das estudantes, apresentava a proposta preliminar, negociava outros encaminhamentos e discutia concepções de estágio, com o intuito de que houvesse uma compreensão do estágio como espaço de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades necessárias à profissão docente e de desenvolver relações entre teoria e prática para que este transcendesse a simples dimensão prática.

A complexidade da docência com o componente curricular do ES se mostrava para mim evidente desde o primeiro dia de aula, quando eu detectava, por meio de perguntas, que muitos (as) estudantes não almejavam ser professores (as). Ter ciência desse fato causava-me preocupação por se tratarem de estudantes que, no mínimo, estavam na metade do curso e tiveram oportunidade de discutir elementos teóricos / práticos relativos ao ensino e à aprendizagem e não se sentiam motivados (as) para exercerem a profissão docente.

Eu imaginava que muitos (as) estudantes chegavam à universidade com seus objetivos definidos, mas os relatos depois de cursarem várias disciplinas, inclusive de estágio, me indicavam dificuldade de a formação produzir marcas a ponto de os (as) levarem a redefinirem seus objetivos profissionais e me fazia pensar no desafio dos (das) professores (as) formadores (as) de mobilizarem saberes para que houvesse aprendizagens significativas para conseguir engajamentos deles (as) na relação com o ato de ensinar e aprender, e resultar em maior interesse pelo curso.

Estas reflexões sobre as minhas relações com o saber e o aprender como estudante em formação e os dilemas enfrentados e percebidos como orientador de estágio colaboraram na definição do objeto de estudo.

Feito esse destaque, a pesquisa foi realizada com o objetivo geral de compreender os conteúdos dos saberes docentes mobilizados/produzidos por professoras orientadoras de estagiários (as), para atender as demandas e os desafios específicos da docência com o componente curricular estágio supervisionado na licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Pública do Estado da Bahia.

Para tanto, busquei examinar: 1) as relações entre as orientações prescritas para o estágio na proposta do curso de Pedagogia e os saberes prescritos pelas professoras no planejamento do ensino; 2) caracterizar os saberes mobilizados/produzidos pelas professoras quanto a suas origens e naturezas; 3) analisar as relações entre as estratégias didático-pedagógicas em sala de aula e os saberes docentes mobilizados pelas professoras; e 4) compreender as relações entre as formas de supervisão da experiência de estágio desenvolvidas pelas professoras e os saberes docentes mobilizados/produzidos nesta ação de formação dos (das) estudantes estagiários (as).

O trabalho está estruturado nesta tese em 04 (quatro) capítulos, a saber:

No primeiro, trato da universidade enquanto instituição social encarregada da formação de professores (a); apresento um breve histórico do Curso de Pedagogia e reflexões sobre sua identidade a partir de análises de suas Diretrizes Curriculares, a adesão de novos perfis de estudantes que adentraram o ensino superior nos últimos anos; analiso a nova configuração do estágio supervisionado no contexto da legislação educacional na atualidade e o debate dos saberes docentes e da prática docente como espaço de produção de saberes.

No segundo, traço o percurso metodológico da investigação ao mencionar a abordagem, a característica e o lócus da pesquisa; a descrição do perfil dos (das) professores (as) orientadores (as) do estágio e dos instrumentos de coleta de dados e suas aplicações; a descrição das escolas campos do estágio; e o compromisso ético com a pesquisa.

No terceiro e no quarto capítulo, descrevo as trajetórias formativas e profissionais dos (das) professores (as); menciono a repercussão das vivências no trabalho de supervisão do estágio; e analiso como mobilizam e produzem saberes nas situações de orientação e acompanhamento do estágio, relativos aos seus respectivos segmentos do ensino.

CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Pensar na formação de professores (as) no curso de licenciatura em Pedagogia na universidade me remete de imediato a pensar em dois sujeitos do processo de ensino/aprendizagem: o (a) formador (a) e o estudante a ser formado.

O primeiro, devido a considerar que é necessário, para ser professor (a) formador (a), formação e não apenas preparação, como se verifica no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/1996: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). A preparação, por ter um caráter pontual, indica que o (a) pleiteante a professor (a) adquiriu determinados conhecimentos e se habilitou para a docência em uma área específica.

O segundo, por precisar que a formação oferecida na universidade seja feita por docentes *formados (as)*. Dessa forma, reunirão mais conhecimentos e habilidades necessários no enfrentamento das demandas e dos desafios presentes nas situações de trabalho em seu campo de atuação profissional.

Como o conceito de formação dá uma ideia de processo, não coaduna com o de preparação, pois este apenas sugere oferecer a competência técnica, a qual não assegura, de modo automático, a competência didática. Assim sendo, é fundamental que a universidade seja concebida como lugar de formação de profissionais, onde a docência seja praticada por profissionais com formação multifacetada.

Estas reflexões evidenciam que o (a) professor (a), quando se dispõe a formar alguém, se faz necessário ser formado (a), para que a pessoa em formação tenha mais condições de ser formada e não apenas preparada para ser professor (a), visto que “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, conforme Freire (2000, p. 12).

Parece-me defensável o entendimento de que a universidade pública enquanto instituição social deve ser entendida por um lado como um espaço de acesso e permanência de todos (as) os (as) cidadãos (cidadãs) que reúnem os

requisitos mínimos para ingressarem e concluírem um curso de nível superior em uma determinada área do conhecimento e, por outro, como um lugar da transmissão, produção, difusão, crítica do conhecimento, da geração de novos saberes, mas, principalmente, como um lugar da formação profissional. Dessa forma, supera a simples ideia de espaço onde estudantes adentram com o intuito de adquirir um diploma que os (as) habilite a exercer uma profissão para atender as demandas do mercado de trabalho.

Utilizo o termo universidade como um lugar da formação profissional no sentido de concebê-la para além de sua materialidade. Trata-se do lugar como espaço vivido e percebido, conforme Santos (1994), de experimentar novos paradigmas; da colegialidade; da busca de consenso; mas, também, das contradições; dos conflitos; das relações de poder; e da diversidade.

Conceber a universidade como um lugar da formação requer a superação do paradigma da racionalidade técnica que tradicionalmente tem fundamentado a formação de professores (as) pelo paradigma da aprendizagem⁵, cujo objetivo é tornar os (as) estudantes envolvidos (as) no processo educativo, como protagonistas de sua própria aprendizagem, por serem possuidores (as) de experiências e vivências que levam para a sua formação.

Conceber a universidade como lugar de formação requer, também, reconhecê-la como local de desenvolvimento profissional de seus docentes universitários (as), no planejamento de ações pedagógicas e no enfrentamento das demandas concretas nas situações de ensino com os (as) estudantes em formação.

Nesse lugar de formação se encontra o Curso de Licenciatura em Pedagogia, o qual, ao longo da sua história, passou por muitas discussões em torno de sua identidade e algumas reformulações curriculares até se tornar hoje lócus que prioriza a formação de professores (as) para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nas instituições da educação básica.

Esse é lugar que os (as) professores (as) orientadores (as) do ES, por meio da reflexão sobre suas próprias práticas, poderão perceber suas limitações

⁵ Na perspectiva do paradigma da aprendizagem, o/a professor/a deixa de ser o centro da transmissão do que deve ser ensinado e passa a se tornar um mediador e orientador do processo pedagógico da aprendizagem (FÁVERO; MARQUES, 2012, p. 7).

profissionais, mas também repensem seus saberes - fazeres e construam novos conhecimentos que lhes possibilitem adquirir habilidades e competências para mediar os processos de aprendizagem dos (das) estagiários (as) nas escolas campos do estágio.

1.1. A Licenciatura em Pedagogia no Brasil: breve histórico e identidade

Em seu percurso histórico, a Pedagogia, sua identidade e o campo de atuação do pedagogo (a) sempre foram alvos de intensos embates teóricos e ideológicos e, hoje, não existe consenso entre especialistas em educação quanto a estas questões. Desse modo, várias perguntas ainda me parecem pertinentes: o que é a Pedagogia? Qual o seu objeto de estudo? A Pedagogia é uma ciência da educação? Quem é o (a) pedagogo (a)? Qual o seu campo de atuação? Quais as suas demandas, seus dilemas e seus desafios contemporâneos?

Ao considerar o fenômeno educativo em toda sua amplitude, apresento um entendimento da Pedagogia que rompe com a ideia de que ela esteja associada de modo exclusivo ao ensino ou ao ensino de crianças, como pensam alguns (algumas) professores (as) e pesquisadores (as). A Pedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo as práticas educativas, tanto as escolares quanto as não escolares.

Ciente da complexidade envolvida na discussão desta temática e com o respaldo de alguns (algumas) pesquisadores (as) (LIBÂNEO, 2006; MASCARENHAS; D'ÁVILA, 2017; PIMENTA, 2004), conceituo a Pedagogia como um campo de conhecimento que se ocupa do estudo, da reflexão e da investigação sistemática sobre as práticas educativas em suas múltiplas dimensões e em seus diferentes contextos. Dessa forma, o (a) pedagogo (a) é toda pessoa que lida com algum tipo de prática educativa relacionada ao mundo dos saberes e modos de ação, não restritos à escola, conforme Libâneo (2006).

Como curso, a Pedagogia foi criada pelo Decreto-Lei 1.190 de 04 de abril de 1939. Nesta primeira regulamentação, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores (as) primários (as) que realizavam estudos superiores em Pedagogia (BRASIL, 2005). O curso, ofertado na

Faculdade Nacional de Filosofia, tinha duração de três anos, organizado por seriação de disciplinas (Quadro 1). Do primeiro ao terceiro ano ofertavam-se conteúdos referentes aos fundamentos e às teorias educacionais e conferia aos (às) que só completassem esses estudos o título de bacharel e ficavam habilitados (as) a ocuparem cargos técnicos da educação.

Quadro 01. Seriação de Disciplinas do Curso de Pedagogia e do Curso de Didática

Curso de Pedagogia	Curso de Didática
Primeira Série	
1. Complementos de matemática. 2. História da filosofia. 3. Sociologia. 4. Fundamentos biológicos da educação. 5. Psicologia educacional.	1. Didática geral. 2. Didática especial. 3. Psicologia educacional. 4. Administração escolar. 5. Fundamentos biológicos da educação. 6. Fundamentos sociológicos da educação.
Segunda Série	
1. Estatística educacional. 2. História da educação. 3. Fundamentos sociológicos da educação. 4. Psicologia educacional. 5. Administração escolar.	
Terceira Série	
1. História da educação. 2. Psicologia educacional. 3. Administração escolar. 4. Educação comparada. 5. Filosofia da educação.	

Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm

Se o (a) estudante que concluísse o bacharelado desejasse cursar mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino, recebia o diploma de licenciado (a) e poderia atuar como professor (a), mas, também, obtinha o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário. Esse tratamento e abordagem distintos dissociavam o campo da ciência Pedagogia do conteúdo da Didática. Esse modelo, como já foi mencionado, era denominado de 3 (três) + 1 (um) e tornou-se a configuração dos cursos por quase 62 (sessenta e dois) anos.

Neste período, houve algumas tentativas de se criar uma identidade para o Curso, mas sempre prevaleceu a fragmentação na formação, em função do tratamento restrito recebido. As alterações propostas em 1969, no Parecer nº 252/69, só vieram acentuar este problema com a criação das habilitações em

orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar, pois estas tinham um caráter técnico.

Em um determinado momento do curso, os (as) estudantes tinham de fazer suas opções em função das tarefas que pretendiam desempenhar dentre as definidas para o (a) pedagogo (a). Mas, apesar de haver essas habilitações, recebiam o título de licenciados (as) e poderiam ser professores (as) do curso normal (magistério do ensino médio).

Com a publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno - CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares da Pedagogia com fundamento no Parecer do CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer do CNE/CP nº 3/2006, o curso passou a ser uma licenciatura e as habilitações foram extintas.

Esta regulamentação preconiza múltiplas atribuições aos (às) licenciados (as) em Pedagogia. Podemos constatar que são preconizadas novas dimensões: a docência, a gestão e a pesquisa. Cada uma delas, devido a suas especificidades teóricas e práticas, podem conduzir ao inchamento do currículo e em consequência, levar à fragilização da formação.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação Inicial para o exercício da **docência** na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Art. 4º, Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e **gestão de sistemas e instituições de ensino**, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III – **produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico** do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006, **grifos nossos**).

Em 1º de julho de 2015 foi publicada a Resolução Nº 2, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Estas Diretrizes mantiveram as múltiplas atribuições do (da) pedagogo (a) preconizadas na Resolução de 2002,

mas trouxeram mais clareza sobre a carga horária do curso de Pedagogia e a concepção de docência não mais atrelada às competências.

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, passaram a ter uma carga horária de 3.200 (três mil e duzentas) horas. Antes eram 2.800 (dois mil e oitocentas) horas

Em relação à Prática como Componente Curricular – PCC, as diretrizes de 2002 apontavam 400 horas vivenciadas ao longo do curso, ao passo que as atuais dispõem 400 horas, distribuídas ao longo do processo formativo. Assim, fica mais clara sua execução.

Quanto ao estágio, as diretrizes de 2002 preconizavam 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso. Esta nova regulamentação determina 400 horas de estágio curricular supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, bem como, outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto da instituição (Ibidem).

Verifica-se que a mudança ocorreu, também, em relação às atividades acadêmico-científico-culturais a serem cumpridas pelo (a) licenciando (a) nos cursos. Na resolução de 2002, apenas mencionava que ele (a) teria de cumprir 200 (duzentas) horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Nas diretrizes de 2015, recomenda-se o cumprimento de 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos (das) estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta regulamentação, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. Esta mudança poderá representar maior inserção do (a) estudante nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Apesar da concepção de docência não estar atrelada às competências, ainda se verifica que as Diretrizes de 2015 preconizam muitas atribuições ao licenciado em Pedagogia, em razão de permanecerem as dimensões relativas à docência, à gestão e à pesquisa.

Em geral, a maioria das disciplinas no curso de Pedagogia nas universidades tem carga horária de 60 horas, algumas têm carga horária de 45 horas e outras 30 horas. Em decorrência disso, pode-se questionar: será possível garantir que o (a)

licenciando (a) transite por todas as dimensões propostas nas atuais Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de Professores (as) e obtenha sólida formação teórica?

Em pesquisa realizada alguns anos antes da publicação das Diretrizes de 2015, com base nos currículos e ementas do curso de Pedagogia, Gatti e Barreto (2009) constataram que o currículo proposto para a formação de professores (as) tinha uma característica fragmentária e apresentava um conjunto disciplinar bastante disperso. Em decorrência desses problemas, estas autoras chegaram a questionar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, era suficiente para o (a) futuro (a) professor (a) vir a planejar, ministrar e avaliar um ensino calcado em conhecimentos disciplinares, mas que adote uma perspectiva interdisciplinar.

Em outra pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), com base nas análises dos currículos e das ementas do curso de Pedagogia, estas autoras havia constatado que as próprias disciplinas que são dedicadas à educação infantil e a modalidades específicas de ensino apresentavam abordagens mais genéricas das questões educativas, ou descritivas e com poucas referências às práticas associadas.

Nos cursos de Pedagogia, geralmente só ofertam apenas uma disciplina de educação infantil e apenas uma de metodologia do ensino, nas modalidades específicas (português, matemática, história, geografia e ciências). Se, por exemplo, os (as) estudantes não tiverem condições de obter conhecimento aprofundado nestas modalidades, poderá se constituir em um fator limitante ao trabalho dos (das) professores de estágio.

Passada mais de uma década de instituídas as atuais Diretrizes para o curso de Pedagogia, as últimas a serem publicadas, pesquisas indicam que elas não atenderam às expectativas de formação esperadas, de modo particular, devido à falta de uma definição precisa sobre a identidade do curso, ao preconizarem uma superformação para os (as) licenciandos (as) desempenharem múltiplas tarefas ao exercerem a profissão docente.

Este entendimento é compartilhado por diversos (as) pesquisadores (as) que se debruçam sobre formação de professores (as) (GATTI, 2011; LIBÂNEO, 2007; MARIN, 2014; MORAES & FRISON, 2011, dentre outros (as)); e tem motivado proposta de criação de licenciaturas específicas para cada modalidade de ensino

nos diferentes eventos que discutem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

A professora Alda Marin (2014) é uma das defensoras desta proposta. Em seu trabalho “O Curso de Pedagogia em Foco: fragilidades constantes e urgências da formação”, publicado no XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE, realizado de 11 a 14 de novembro de 2014, na Universidade Estadual do Ceará, propõe esta alternativa para solucionar o impasse criado por ocasião da promulgação das Diretrizes da Pedagogia. Nesta produção, a autora assim se manifesta: “penso que devemos ter um curso específico para formar professores para a educação infantil e outro para qualquer outra opção de formação que se queira, mas única” (MARIN, 2014, p. 12-13).

O debate da identidade da Pedagogia está aberto e enquanto não forem apresentadas novas regulamentações curriculares nesta direção, os (as) professores (as) enfrentarão o desafio de atuarem em um curso com múltiplas exigências formativas e tendo de contribuir para que os (as) estudantes vivenciem relações entre teoria e prática.

1.2. O Estágio como Componente Curricular e Campo de Mobilização e Produção de Saberes

Em um breve exame da literatura recente acerca dos saberes docentes e do estágio supervisionado a partir de consulta dos termos saberes, saberes docentes, estágio, estágio supervisionado, docência no estágio, saberes no estágio, em dissertações e teses da base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em artigos de periódicos publicados no Scielo entre 2004 e 2017, constatei que alguns estudos buscam analisar os saberes dos (das) docentes mobilizados e produzidos no ensino fundamental (PILATTI, 2015; SILVA, 2007); outros estudos trazem reflexões de cunho teórico sobre os saberes e a prática docente (ANDRADE, 2015; OLIVEIRA, 2017); e outros ainda discutem um tipo de saber aplicado a um curso ou a um componente curricular de curso distintos da Pedagogia e a maioria tendo como sujeitos da pesquisa os (as) discentes (CARMO; ROCHA, 2016; NOBRE; MORAES, 201; OLIVEIRA, 2015).

As pesquisas relativas ao estágio supervisionado não focam os saberes de professores (as) que atuam com este componente curricular no curso de Pedagogia. As descobertas mostram que o estágio nos cursos de licenciaturas é um campo para propiciar aprendizagens acerca da profissão docente, mas ainda é concebido como o campo da prática e apontam para o desafio de atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere a tradicional separação entre formação acadêmica e formação prática (DALA CORTE; LEMKE, 2015; PIMENTA, 2004; PIRES, 2013; ROMANELLI; MAIA, 2012).

Por sua parte, Tardif (2013, p. 32) considera “[...] que há poucos estudos ou obras consagradas aos saberes dos professores. Trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação.”

Em pesquisa sobre o funcionamento das licenciaturas, Gatti (2009) mostra que existe um descaso com os estágios supervisionados. Relata que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação e os estudantes procuram por conta própria as escolas, sem plano de trabalho e sem articulação entre instituição de ensino superior e escola.

Quanto à supervisão, analisa que esta passa a ter um caráter mais genérico, ou apenas burocrático, muitas vezes, em função do número de licenciandos a serem supervisionados por um só docente da instituição de ensino superior. Avalia que dessa forma acabam não se constituindo em práticas efetivas e fonte de reflexão sobre ações pedagógicas para os estagiários.

Neste contexto, creio que o trabalho trazido para esta tese tem o diferencial de evidenciar as vozes de professores (as) orientadores (as) do estágio sobre as suas relações com seus saberes nas situações de trabalho no curso de Pedagogia, por ser um aspecto ainda não explorado nas pesquisas em educação.

Concordo que os (as) professores (as) são muito falados (as) e sempre citados (as) nas legislações educacionais, nos projetos pedagógicos dos cursos nas universidades e nos diferentes tipos de eventos (TEIXEIRA, 2007), mas ainda são pouco pesquisados (as), de modo particular, os (as) orientadores (as) do estágio supervisionado.

Diferentes pesquisas que abordam o trabalho docente (ABREU; CARVALHO, 2012; ALMEIDA; HOBOLD, 2008; CRUZ; ANDRÉ, 2012; BORGES; TARDIF, 2001; GAUTHIER, 2013 e seus colaboradores) indicam que ainda se sabe pouco acerca

dos (das) professores (as) formadores (as) e o trabalho que desenvolvem para concretizarem suas propostas de ensino/aprendizagem juntos aos (às) estudantes em formação e apontam para a necessidade de se compreender como estes (as) profissionais lidam com as demandas e os desafios específicos da docência em suas áreas de atuação, nos contextos nos quais desenvolvem suas atividades profissionais.

Embora ensinar seja um ofício exercido em quase todas as partes do mundo, e sem interrupção desde a Antiguidade, ainda se sabe muito pouco a seu respeito e dos fenômenos que lhe são inerentes (GAUTHIER, 2013, p. 17).

Podemos afirmar que lidam com uma heterogeneidade de estudantes quanto aos seus perfis, níveis de aprendizagem dos saberes prévios, à motivação, aos interesses e às expectativas em relação à profissão. Também é possível afirmar que nem sempre encontram condições adequadas para o desempenho de suas funções e nem sempre obtêm valorização profissional.

Pelo exposto, entendo que os conhecimentos produzidos a partir da análise indicam pistas para a redefinição e o aprimoramento das estratégias de enfrentamento das demandas e dos desafios no acompanhamento do estágio e contribuem nas reflexões acerca dos saberes mobilizados/produzidos por professores (as) orientadores (as) do estágio obrigatório nos cursos das licenciaturas, em especial, de Pedagogia.

A despeito das observações quanto às dimensões formativas preconizadas nas Diretrizes para o curso de Pedagogia e mantidas nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada (2015), destaco alguns pontos positivos nestas regulamentações. O primeiro deles é que, em legislações anteriores, o estágio supervisionado era concebido como o tempo específico da prática, ao passo que nas atuais DCNs fica evidente que a prática deve permear toda a formação do professor (BRASIL, 2015).

Para tanto, houve alteração no artigo 65 da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996. De 300 horas de prática de ensino passaram para 800 horas, distribuídas em 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) e 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado (ES), na área de formação e atuação na educação básica, com início a partir da segunda metade do curso.

Assim, a PCC e o estágio supervisionado tornam-se componentes curriculares distintos. A nova legislação consagra a dimensão prática como eixo articulador do curso de formação de professores (as) e ressignifica o tempo destinado ao estágio supervisionado para que este deixe de ser apenas o momento de colocar em prática os conhecimentos aprendidos pelos (as) estudantes em formação e passe a se tornar espaço e tempo de reflexão crítica, buscas e análises teóricas - práticas.

Com a mudança de configuração do estágio supervisionado e também com a publicação das DCNs para o curso de Pedagogia em 2006, as quais ampliam os espaços de atuação do (da) pedagogo (a), ampliaram-se, também, as responsabilidades do (da) docente formador (a) que leciona disciplinas de estágio nos cursos de licenciaturas, na medida em que demanda deste (a) conhecer, mobilizar e produzir saberes de distintas origens e natureza e propor diferentes estratégias de aprendizagens da docência, para que a formação não fique predominantemente centrada nos saberes disciplinares e nos saberes curriculares.

As pesquisas sobre os impactos da legislação nesse curso indicam que o aumento da carga horária de prática se configura na matriz curricular. Mas parece que o desafio está em efetivar a dimensão prática como espaço e tempo de articulação entre teoria e prática no processo de formação para a docência na educação básica.

Assim sendo, poderíamos formular as seguintes indagações: em que medida os (as) professores (as) orientadores (as) do estágio têm assumido a sua prática como espaço e tempo de formação e produção de saberes por meio da pesquisa? Será que os saberes disciplinares e os saberes curriculares ainda fundamentam suas práticas? Que novos saberes têm incorporados às suas práticas?

Outro ponto positivo a ser destacado é que o Estágio no Curso de Licenciatura em Pedagogia e nas demais licenciaturas passou à condição de componente curricular que integra o processo formativo dos (das) estudantes. Nesta condição, não cabe ser uma disciplina a mais nos currículos formais ou um apêndice no conjunto das disciplinas.

Creio que o maior desafio colocado desde a publicação deste dispositivo legal é o ES se efetivar e se consolidar como uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho

acadêmico. Em outros termos, como eixo central dos currículos praticados nos cursos de licenciaturas.

Uma condição prévia apontada por Zabalza (2014) e que de certo modo, está contemplada nas Diretrizes⁶ (BRASIL, 2006; BRASIL, 2015) é a efetivação de um projeto de estágio que esteja escrito e estabeleça previsões de como será executado, com propósitos formativos (que incluam o conjunto de aprendizagens, conhecimentos e habilidades que se pretendem propiciar por meio do estágio) relevantes para o perfil profissional esperado no Curso e com atividades e aprendizagens conectadas com as disciplinas do curso. Esse autor coloca como exigência para o estágio se desenvolver como componente curricular que ele seja público, claro, de fácil leitura e compreensão, de modo que os (as) estudantes nele saibam do que se trata e conheçam os compromissos que assumem.

O primeiro passo foi garantir nas DCNS a ressignificação do tempo⁷ destinado ao estágio para que, em termos legais, este deixe de ser apenas o momento de colocar em prática os conhecimentos aprendidos pelos/pelas estudantes em formação.

A proposta e sua efetivação são essenciais, pois as pesquisas (PAGNEZ; GALIAN, 2012; LIMA, 2016; MILANESI, 2012, dentre outros (as)) têm indicado que nos currículos praticados nos cursos ainda estão presentes duas concepções de estágio: a prática como imitação de modelos, na qual o estágio se reduz ao modelo tradicional de os (as) estudantes observarem os (as) professores (as) em aula e em alguns casos, repetirem rotinas, sem procederem a uma análise crítica com fundamentos nos conhecimentos teóricos; e a prática como instrumentalização técnica. É o que se convencionou chamar de “prática pela prática” devido à ênfase do estágio recair na utilização de técnicas e recursos didáticos para a realização de atividades no período da regência de sala de aula.

Essas concepções de estágio costumam resultar, ao menos, em duas situações problemáticas: uma perspectiva de estágio como uma atividade

⁶ É preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino (BRASIL, 2001, p. 58).

⁷ Houve alteração no artigo 65 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996. De 300 horas de Prática de Ensino passaram para 800 horas, distribuídas em 400 horas de Prática como Componente Curricular - PCC e no mínimo 400 horas destinadas ao Estágio, com início a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2015). Assim, a PCC e o estágio supervisionado tornaram-se componentes curriculares distintos.

burocrática que os (as) estudantes precisam cumprir como um dos requisitos para a garantia da titulação e outra, não raro, como atividade geradora de juízos de valores sobre a prática dos (das) professores (as) das escolas.

Ademais, pensar o estágio como componente curricular e eixo integrador do currículo do curso de Pedagogia e campo de conhecimento requer pensar na mobilização coletiva dos sujeitos envolvidos. Pensar em questões para conseguir o engajamento de estudantes para que possam vivenciar o estágio como espaço de aprendizagem da profissão e de formação? O que levaria gestores (as) escolares a assumirem acompanhamento compartilhado do estágio? O que pode fazer com que professores (as) das instituições campos do estágio realizem um trabalho de co-formação?

Essas questões problemáticas estão presentes nos territórios de ação dos (das) professores (das) orientadores (as) do ES na licenciatura em Pedagogia e sobre as quais propus pensar, visto a necessidade que tive de compreender os seus saberes em relação íntima com o trabalho que realizam, levando-se em conta as condições e os condicionantes nele envolvidos.

1.3. Os Saberes Docentes: racionalidade prática e características

Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios (SHON, 1992).

As pesquisas sobre os saberes docentes decorrentes do movimento da profissionalização do ensino surgem em âmbito internacional na década de 80, inicialmente em países da América do Norte e na maioria dos outros países de cultura anglo-saxônica (Estados Unidos, Canadá, Austrália e Inglaterra, entre outros) na Europa Francófona (Bélgica, França, Suíça), posteriormente (NUNES, 2001; PUENTES; AQUINO; QUILLICI NETO, 2009; TARDIF, 2011) e no Brasil na década 90, associadas às reformas educacionais.

No campo da docência universitária têm surgido várias pesquisas (CUNHA, 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2012; SHON, 1999; SOARES; CUNHA, 2002; THERRIEN, 2002), dentre outros, sobre essa temática com variados enfoques e com diferentes sujeitos. Esses estudos são direcionados à investigação acerca da materialidade das práticas educativas desenvolvidas pelos/pelas professores/as nas situações específicas de trabalho e visam a contribuir no processo de construção de saberes para o ensino.

Trata-se de pesquisas críticas em relação ao paradigma da racionalidade técnica que ao longo de várias décadas fundamentou e ainda fundamenta muitos cursos de formação de professores/as e tomam os (as) professores (as) como profissionais que possuem, utilizam, traduzem, ressignificam, produzem saberes e os confrontam com as situações complexas com as quais se deparam no cotidiano da ação.

Pesquisas sobre formação de professores (as) têm evidenciado o esgotamento do modelo hegemônico da racionalidade técnico-instrumental que consistia na priorização da formação teórica em detrimento da formação prática, e a prática é entendida apenas como a aplicação dos conhecimentos teóricos (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Em contrapartida, apontaram para a preocupação com uma nova concepção epistemológica da docência e do trabalho pedagógico para dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas para a produção e a mobilização de saberes na/para docência, conforme Monteiro (2001).

Nesta direção, as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de Professores (BRASIL, 2015) prescreve princípios, diretrizes, fundamentos a serem observados no planejamento e na organização dos projetos pedagógicos dos cursos. Mas, como gestores (as) do currículo, a legislação implica os (as) professores (as) formadores (as) a inserir uma nova *episteme* para fundamentar a formação inicial de professores (as). Para tanto, passam a serem exigidos (as) a redefinirem seu papel na sua relação com o ensino e aprendizagem, no sentido de ressignificarem suas práticas pedagógicas.

Neste contexto, os saberes dos (das) professores (as) formadores (as) assumem centralidade no processo de compreensão de suas práticas pedagógicas, em razão da complexidade envolvida no trabalho que desenvolvem com diferentes

sujeitos socioculturais, com suas histórias de vida e trajetórias singulares, expectativas e interesses profissionais.

Ao considerar os (as) professores (as) de ES como sujeitos reflexivos e críticos quanto aos seus saberes e produtores/as de novos conhecimentos para o enfrentamento das demandas e dos desafios colocados no campo de sua atuação, eu procurei compreender seus saberes em relação íntima com seus trabalhos cotidianos.

Nesta direção, a pesquisa que realizei com eles (elas), no curso de Pedagogia, se insere na linha de investigação denominada de epistemologia da prática, entendida como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos/pelas profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, destaque do autor). Desse modo, levei em conta os seus conhecimentos, suas competências, suas habilidades (ou aptidões) e as suas atitudes. Em outras palavras, considerei o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

A epistemologia da prática profissional busca revelar os saberes e compreender como estes são integrados concretamente nas tarefas dos (das) professores (as) e como os (as) professores (as) os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam para dar conta das demandas e dos desafios da docência nas situações de trabalho.

Situo esta perspectiva teórica a partir de uma compreensão de Japiassu e Marcondes (2001) sobre Epistemologia. O termo epistemologia (do grego, *episteme*: ciência, e logos: teoria) significa estudo crítico da gênese, da formação da ciência, de seus resultados já constituídos, saber elaborado, sistematizado.

No campo das ciências da educação, e de modo particular na prática dos (das) professores (as) de ES, significa refletir sobre os saberes apropriados, construídos, produzidos, não revelados, mobilizados e integrados nas situações concretas de trabalho. Implica compreender seus saberes interiorizados em seus conhecimentos, habilidades e atitudes.

A epistemologia da prática pode ser entendida tanto como um campo teórico-metodológico que procura explicar o modelo em que se situam as práticas dos (das) professores (as) formadores (as), como os saberes e os sentidos por ela produzidos; ou seja, a racionalidade em que estão apoiadas, conforme Carvalho & Therrien (2009).

O interesse pela epistemológica da prática deveu-se ao fato desta abordagem ter a vantagem de revelar os saberes que professores (as) mobilizam, produzem e integram nas situações de trabalho. Ou seja, revelar a racionalidade que fundamenta suas práticas e as suas relações com seus saberes.

É com base neste aporte teórico que me propus a compreender os saberes dos (das) professores (as) de ES, os quais foram entendidos como saberes resultantes de ação situada e reflexiva da prática docente. Saberes de diversos tipos e origens e que levam em conta exigências de racionalidade, ou seja, a justificativa de seus modos de ação.

Ademais, ao adotar a epistemologia da prática para a compreensão dos saberes de professores (as) de ES, parti do pressuposto de que suas práticas possuem intencionalidades, constituídas de objetivos, procedimentos e especificidades. Esta perspectiva fortalece a visão de docência universitária como uma profissão constituída de saberes específicos, os quais estes (as) professores (as) utilizam para enfrentar as demandas presentes nos seus contextos de trabalho.

As especificidades da docência na formação do (da) licenciado (a) na universidade se manifestam nos seus objetivos, nos conteúdos de ensino, nas estratégias de ação e nos sujeitos, os quais distinguem dos objetivos, dos conteúdos, das estratégias e dos sujeitos da educação básica. Nesta, os saberes-fazer são direcionados, em sua maioria, para crianças e jovens adolescentes, e naquela, predominantemente para as especificidades de pessoas adultas.

Geralmente podemos dizer que uma especificidade da docência na universidade é formar profissionais para as várias áreas do conhecimento. Na Licenciatura em Pedagogia, prioritariamente, é formar professores/as para atuarem como docentes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essas modalidades também têm suas especificidades e requerem compreensão por parte dos (das) professores (as) formadores (as) ao mobilizarem e produzirem saberes nas mediações e interações com os (as) estudantes em formação.

Atualmente, podemos identificar vários (as) pesquisadores (as) (CUNHA, 2010; GAUTHIER et al., 2013; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; SAVIANI, 1996; TARDIF, 2011; THERRIEN, 2014) que se debruçaram sobre os saberes docentes e formularam uma classificação dos saberes que servem de base ao exercício da profissão docente ((Quadro 10). Esses (as) pesquisadores (as) apresentam

diferenças de cunho conceitual e de aplicação dos saberes nos diferentes níveis do ensino.

Em sua pesquisa sobre o que os (as) professores (as) da educação básica pensam sobre os seus saberes, Tardif (2011) constatou que os saberes são plurais, de diferentes origens e natureza e só podem ser compreendidos se levadas em conta essas características, as relações dos (das) professores (as) entre os saberes e com seus saberes. Esse autor identificou quatro tipos de saberes: os saberes da formação profissional e/ou continuada, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Tais saberes também podem ser identificados em pesquisa com professores (as) universitários (as).

a) os saberes da formação profissional constituem-se os saberes transmitidos pelos (as) professores (as) no curso de formação inicial e continuada. Nestas formações, incluem-se os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e que são igualmente transmitidos aos (às) professores (as) ao longo do seu processo de formação.

b) os saberes disciplinares veiculados na formação universitária são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas). No Curso de Licenciatura em Pedagogia, poderíamos citar saberes relativos, por exemplo, às disciplinas psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação; disciplinas de fundamentos da educação; disciplinas de práticas pedagógicas; dentre outras.

c) os saberes curriculares constituem-se conhecimentos que se apresentam sob a forma de programas escolares. Na formação de professores (as) na universidade, chamamos de programa das disciplinas com seus elementos constitutivos (ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e referências). Estes saberes resultam da gestão do currículo.

d) os saberes experienciais são os que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos (das) professores (as). Enquanto saberes no/da ação docente são produzidos por meio da vivência nas situações específicas relacionadas aos contextos de trabalho nas instituições educativas e nas relações estabelecidas com os (as) estudantes, seus pares e com demais sujeitos envolvidos no processo educativo. Esses saberes se incorporam na prática docente como saber-conhecer, saber-fazer, saber-ser e saber se relacionar com o (a) outro (a).

Convém destacar que os saberes experienciais ocupam posição de destaque em relação aos demais saberes, pois os (as) professores (as) mantêm o controle sobre este conjunto de saberes, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação, conforme Tardfi (2011). A razão parece simples: eles (elas) se deparam com situações concretas em seu cotidiano a partir das quais se faz necessária habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem aos (às) professores (as) universitários (as), então, transformarem algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolverem um *habitus* específico à sua profissão.

Com a experiência de ensino, os (as) professores (as) formadores (as) podem aprender a adotar uma forma de lidarem com as mais diversas situações que ocorrem na sala de aula e na sua profissão que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal.

De certa forma, nos saberes supracitados estão contemplados quatro grupos de conhecimentos específicos da docência universitária: 1) os conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana, com sensibilidade pessoal e social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 13).

Todos os saberes supracitados podem ser mobilizados pelos (as) professora (as) que se consideram em processo de aprendizagem da docência e são conscientes, por exemplo, quanto à insuficiência dos conhecimentos que aprenderam na formação universitária ao lidarem com a diversidade de estudantes, com suas expectativas e dúvidas quanto à profissão e possíveis insuficiências no processo de escolarização na educação básica.

As Diretrizes para a formação de professores dispõem no seu Art. 4º, inciso I que na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque considerar o conjunto de competências necessárias à atuação profissional (BRASIL, 2015). Desse modo, também considere como

saberes possíveis de serem mobilizados pelos (as) professores (as) do estágio obrigatório:

a) os saberes relacionados aos seus contextos de atuação no sentido da compreensão do significado de serem docentes nas situações de ensino; b) os saberes que envolvem as condições de aprendizagem e o contexto sócio-histórico dos (das) estudantes estagiários (as); c) saberes relacionados com o contexto em que se desenvolve a prática pedagógica, que implicam a compreensão do papel da universidade na construção do Estado democrático, bem como das políticas que envolvem esta instituição; d) os saberes relacionados ao planejamento das atividades do ensino; e) os saberes relacionados à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades. Esse último tipo de saber requer que os (as) professores (as) adotem estratégias que acionem diversas dimensões dos (das) estudantes, no sentido de conseguir favorecer uma aprendizagem significativa⁸, ancorada em suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas; f) saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, que envolvem o conhecimento das condições de aprendizagem de crianças, de pessoas adultas e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social e os caminhos da integração no processo de aprendizagem do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes; e g) os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem calcada nos objetivos previstos e na trajetória metodológica empregada, conforme Cunha (2004).

Ademais, levei em conta reflexões sobre a categorização que Saviani considera que, com uma boa margem de consenso, entende-se que todo (a) educador (a) deve dominar e integrar o processo de sua formação. Esse autor acrescenta aos saberes já mencionados o saber atitudinal, compreendido como o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo.

O saber atitudinal é o saber ser. A prática educativa exige respeito aos saberes dos (das) educandos (as), reflexão crítica sobre a prática, comprometimento, saber escutar e disponibilidade para o diálogo, conforme Freire (2000). Trata-se de saberes que podem se constituir em fontes de aprendizagem

⁸ A aprendizagem é significativa para o/a estudante quando o conhecimento veiculado se ancora às suas estruturas cognitivas. Em outras palavras, quando acrescenta aos seus conhecimentos já adquiridos. O estudante se mobiliza para aprender quando o conhecimento faz sentido para ele (CHARLOT, 2002).

para os sujeitos envolvidos no processo formativo e os (as) próprios (as) professores (as) nas relações e interações com os (as) estudantes em formação, principalmente se considerarmos que ambos (as) se encontram em processo de aprendizagem da docência.

Quadro 10. Classificação dos Saberes Docentes

Tardif (2011)	Gauthier et al (2013)	Pimenta e Anastasiou (2010)	Saviani (1996)	Cunha (2010)	Therrien (2014)
<p>- Saberes Disciplinares São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes às disciplinas do curso</p> <p>- Saberes Curriculares</p> <p>- Saberes da Formação Profissional</p> <p>- Saberes Experienciais</p>	<p>- Saberes Disciplinares</p> <p>- Saberes Curriculares</p> <p>- Saberes das Ciências Da Educação</p> <p>- Saberes da Tradição Pedagógica</p> <p>- Saberes Experienciais</p>	<p>- Saberes do Conhecimento</p> <p>- Saberes da Experiência</p> <p>- Saberes Pedagógicos</p>	<p>- Saberes Específicos</p> <p>- Saber Didático-Curricular</p> <p>- Saber Pedagógico</p> <p>- Saber Crítico-Contextual</p> <p>- Saber Atitudinal</p>	<p>Saberes do Contexto Institucional</p> <p>- Saberes das Condições de Aprendizagens dos Estudantes</p> <p>- Saberes do Contexto Sócio-Histórico dos Estudantes</p> <p>- Saberes Relacionados ao Planejamento do Ensino</p> <p>- Saberes Relacionados à Condução da Aula</p> <p>- Saberes Relacionados à Avaliação da Aprendizagem</p> <p>saberes relacionados com o contexto em que se</p>	<p>- Saber da Formação Profissional e Pedagógica</p> <p>- Saberes Curriculares</p> <p>- Saber de Experiência</p>

				desenvolve a prática pedagógica	
--	--	--	--	---------------------------------	--

Fonte: Construído pelo o autor da pesquisa.

Frente ao exposto, ao apontar algumas classificações acerca dos saberes docentes, não tenho a intenção de concebê-los em compartimentos, mesmo porque reconheço que os saberes dos (das) professores (as) se constituem em uma amálgama de diferentes saberes, oriundos de distintas fontes e natureza. Desse modo, contempla a minha intenção, desde o planejamento da pesquisa, de escutar professores (as) de ES no curso de Licenciatura em Pedagogia, que precisam utilizar o seu talento artístico profissional⁹ para enfrentarem as demandas e os desafios nas situações da prática profissional.

Atendo às classificações supramencionadas, pois quando optei por compreender os saberes-fazeres desses (as) professores (as), pensei que têm múltiplas possibilidades para mobilizarem e produzirem saberes no exercício da profissão, em razão do desafio de contribuírem para garantir a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor (BRASIL, 2015).

Nas pesquisas em educação, vale enfatizar que várias questões acerca dos saberes docentes ainda carecem de serem mais bem compreendidas. Dentre as quais destaco: Quais saberes servem de base ao trabalho dos (das) professores (as) orientadores (as) do estágio supervisionado? Em outros termos, quais são os conhecimentos, os saberes-fazeres, as competências e as habilidades que mobilizam a fim de atenderem as demandas e os desafios específicos no seu campo de atuação profissional? Como esses saberes são adquiridos? Em que se baseiam seus saberes?

Em que pese alguns (algumas) professores/as se denominarem adeptos (as) de determinadas concepções pedagógicas na prática docente, seus saberes não formam um repertório de conhecimentos unificados em torno, por exemplo, de uma concepção do ensino. A utilização dos saberes, em geral, depende das necessidades do contexto de sua atuação. Ademais, a depender dos objetivos pretendidos, podem mobilizarem saberes e distintas teorias educacionais. Esta característica dos saberes dos (das) professores/as indica que podem desenvolver

⁹ Tenho usado o termo talento artístico profissional para referir-me ao tipo de competência que os profissionais demonstram em certas situações.

uma variedade de habilidades e competências nos contextos nos quais desempenham suas atividades docentes.

Como um trabalho que é realizado com seres humanos, com suas preocupações, suas dúvidas, seus receios, suas necessidades, suas angústias, seus níveis de satisfação e de insatisfação, mostrou-se necessário absorver a personalidade dos (das) professores (as) nos processos de trabalho. Considerei este aspecto importante devido a minha expectativa de poderem ser revelados, em diálogos reflexivos com estudantes em aulas, muitos elementos relacionados às suas habilidades pessoais como fatores impactantes em suas práticas.

Como um trabalho de interações humanas, os (as) professores (as) lidam com as condições e as limitações subjacentes às interações humanas, regulamentações, desvalorização profissional, sobrecarga de trabalho, dentre outros aspectos. Desse modo, pode-se considerar que seu trabalho possui componentes cognitivos e afetivos, lida com tensões e cada docente tem sua maneira própria de propor alternativas de enfrentamento e de gerir suas relações com todos os sujeitos envolvidos.

Como mencionado, os saberes dos (das) professores (as) de ES ganham sentido quando associados a uma situação específica de trabalho. Desse modo, precisam ser compreendidos em relação íntima com o trabalho que desenvolvem e com as relações estabelecidas com os (as) estudantes em formação para concretizarem suas estratégias didático-pedagógicas.

O modo de integração dos saberes à prática profissional dos (das) professores (as), grande parte das vezes, acontece por processos de socialização. Seja pelas experiências de socialização primária (anterior ao início do processo de escolarização); pré-profissional (que antecedem o ingresso do (da) professor (a) na carreira); ou de socialização profissional (que se referem à trajetória profissional do (da) professor (a)), o que demonstra que seus saberes não são caracterizados somente por uma construção individual.

As relações que estabeleceu ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como as interações estabelecidas com estudantes, colegas de profissão e também nas instituições de formação, interferem nas decisões a respeito de suas ações. Em razão dessas diversas origens, devem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos.

Enfim, seus saberes não são inatos, como defendiam os filósofos racionalistas como Descartes, Leibniz e Espinoza.

CAPÍTULO II - O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Os caminhos a serem percorridos nas investigações em educação são diversificados. Em outras palavras, existem diferentes possibilidades metodológicas e de abordagens teórico-metodológicas a serem utilizadas pelos (as) pesquisadores (as) para o atendimento dos seus objetivos.

Neste trabalho, adotei a abordagem teórico-metodológica da epistemologia da prática, a qual exigiu-me imersão nos contextos de atuação de docentes orientadores/as do ES, para descrevê-los e analisá-los, a fim de compreender os saberes mobilizados, produzidos e integrados nas situações de trabalho, levando-se em conta suas condições de trabalho, para darem conta das demandas e dos desafios do seu campo de atuação profissional.

Nesta direção, o percurso metodológico da pesquisa consistiu em conhecer os espaços de atuação profissional de professores (as) de ES, o curso, seus perfis, suas trajetórias formativas e profissionais, seus saberes-fazer e as condições nas quais realizam seu trabalho, munidos de diversos instrumentos de pesquisa.

2.1. O LÓCUS DA PESQUISA: a Universidade Estadual de Santa Cruz

O cenário de atuação dos (das) professores (as) de ES é complexo e entrecruzam-se influências na forma como planejam, organizam e desenvolvem suas atividades para responder às situações concretas, em geral instáveis e imprevisíveis nas quais ocorre o ensino, pois tratar de sujeitos sociais que partilham espaços, tempos, dúvidas, angústias e ideias exige considerar que o contexto mais amplo de sua atuação profissional interfere profundamente em suas expectativas, percepções e práticas educativas.

Desse modo, julguei necessário realizar uma breve caracterização da instituição formadora e do Departamento de Educação por se constituírem espaços propiciadores da mobilização e produção de saberes necessários à formação dos (das) estudantes, de discussão coletiva para a gestão da disciplina e que contribui na construção da identidade dos (das) docentes.

A investigação foi desenvolvida com a autorização da Diretora do Departamento de Educação (DCIE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Esta instituição está localizada entre os principais polos urbanos de Itabuna e Ilhéus, Km 16 da Rodovia Jorge Amado, localizada no Bairro Salobrinho, município de Ilhéus, região Sul do Estado da Bahia, denominada de região cacauceira e fica aproximadamente a 500 quilômetros da capital Salvador. O nome “Santa Cruz” remete ao marco histórico da chegada dos portugueses ao Brasil há mais de 500 anos.

2.2. O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Pedagogia da UESC

O Componente Curricular Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UESC, de acordo com seu Projeto Acadêmico Curricular (PAC) e em consonância com suas Diretrizes Curriculares, compõe o Núcleo de Estudos Integradores como eixo integrador e articulador do currículo. Desde o ano de 2013 é ofertado a partir do quinto semestre e ocorre em 03 (três) momentos distintos, interligados e complementares:

a) Estágio Supervisionado I, ofertado no 5º semestre com carga horária total de 180 (cento e oitenta) horas. Destas, 135 (cento e trinta e cinco) horas distribuídas em atividades de observação, coparticipação e docência na Educação Infantil. As restantes, 45 (quarenta e cinco) horas, ficam reservadas para encontros do (a) professor (a) orientador (a) do estágio com os (as) estagiários (as) em sala de aula na universidade;

b) Estágio Supervisionado II, ofertado no 7º semestre com carga horária de 135 (cento e trinta e cinco) horas: sendo 90 (noventa) horas de coparticipação e execução de atividades próprias da coordenação pedagógica (orientação e acompanhamento a professores (as), elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção ou capacitação docente, seminários, organização e realização de reuniões pedagógicas, dentre outras atividades) e, o restante, 45 (quarenta e cinco) horas (três créditos teóricos) reservados para os encontros com o (a) professor (a) de estágio com os (as) estudantes estagiários (as) em sala de aula na universidade.

c) Estágio Supervisionado III realizado no 6º semestre, com carga horária de 180 (cento e oitenta) horas: sendo, 135 (cento e trinta e cinco) horas desenvolvidas com atividades de observação, coparticipação e docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, 45 (quarenta e cinco) horas (três créditos teóricos) para as aulas do (da) docente da disciplina Estágio Supervisionado na universidade.

Quadro 13. Distribuição da Carga Horária dos Estágios Supervisionados em Pedagogia

Componentes Curriculares	Carga Horária no Campo do Estágio	Carga Horária na Instituição Formadora	Carga Horária Total
Estágio Supervisionado I (Docência na Educação Infantil)	135	45	180
Estágio Supervisionado II (Coordenação Pedagógica)	90	45	135
Estágio Supervisionado III (Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	135	45	180

Fonte: PAC do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UESC. Ano 2007.

Uma das exigências contidas no PAC para garantir a complementaridade entre os componentes de estágio (I, II e III) é que todas as atividades de observação, coparticipação e regência ocorram em uma mesma instituição-campo do estágio escolhidas pelos (as) docentes-supervisores (as) e credenciadas pela direção do Departamento de Educação.

O PAC (2013) dispõe que as disciplinas de Estágio (I e III) devam ser ofertadas para turmas compostas por no máximo 12 (doze) estagiários (as), para a garantia de adequada orientação, acompanhamento/supervisão, intervenção e avaliação.

Em função da natureza e dos objetivos do Estágio II (Atividades de Coordenação Pedagógica) previstos no PAC, as turmas podem ser compostas por até 20 (vinte) estudantes, uma vez que, para o desenvolvimento do estágio será possibilitada a formação de duplas de estagiários (as).

Como mencionado anteriormente, o PAC dispõe que todos os estágios aconteçam de preferência nas cidades de Ilhéus e Itabuna, nos espaços definidos

como campo de estágio. Mas se algum (alguma) estagiário (a) precisar realizar o estágio em outra cidade deverá ter a aquiescência do professor (a) de estágio e enviar ao Colegiado do Curso documento (escrito) com a justificativa e a apresentação da viabilidade do estágio fora das cidades de Ilhéus e Itabuna.

O documento deverá estar acompanhado de um ofício do representante (diretor (a), coordenador (a) ou docente) do espaço de estágio, cujo conteúdo informe: a) a aceitação do estagiário (a); b) o (a) responsável pelo acompanhamento e pela avaliação do (da) estagiário (a); c) os dados solicitados pelo (a) professor (a) de estágio supervisionado; d) o turno de estágio do estagiário (a); e) classe, série ou ciclo de estágio; f) expectativas sobre o trabalho a ser realizado pelo (a) estagiário (a) (PAC, 2013).

A preferência pela realização do estágio nas cidades de Ilhéus e Itabuna em espaços definidos pelo Colegiado como campo de estágio é para facilitar o processo de acompanhamento dos/ (as) estagiários (as) pelos (as) professores (as) orientadores (as). Mas sempre acontece estágio em cidades circunvizinhas a estas supramencionadas.

Em razão da complexidade, das ações e das relações institucionais e profissionais exigidas para a orientação, pela organização e prática do Estágio Supervisionado, todos (as) os (as) envolvidos (as) estão incumbidos (as) de desempenharem funções específicas e compartilhadas.

Ao (à) Coordenador (a) do Colegiado, anualmente, cabe credenciar e/ou confirmar os espaços para estágio do curso e semestralmente disponibilizar para a Área de Estágio Supervisionado do DCIE lista dos espaços destinados ao estágio e informações sobre: turnos de funcionamento, representantes das instituições (regente, coordenador (a), diretor (a), outros (as)).

O (a) Coordenador (a) tem outras atribuições atinentes ao estágio, mas os (as) professores (as) se encarregam de cumpri-las, pois muitas delas envolvem a negociação e os combinados com os (as) estagiários (as) nos encontros de orientação na universidade, nos acompanhamentos nas escolas campos do estágio e nos contatos com gestores (as) escolares. Enfim, trata-se de um acúmulo de atribuições que tende a condicionar o processo de supervisão do estágio.

Quanto às disciplinas do curso de Pedagogia da UESC, estas disciplinas pedagógicas estão distribuídas por eixos de formação (Quadro 02). O Estágio

Supervisionado integra o Eixo III do PAC, denominado de Estágio Supervisionado e Articulação Curricular.

Quadro 14. Distribuição das Disciplinas do Curso de Pedagogia da UESC por Eixo de Formação

Eixo I. Epistemologia e Fundamentos da Educação	Disciplinas
<p>Estuda a história e os fundamentos da Educação. Situa a pedagogia como ciência do ensino. Discute o pensamento e as contribuições dos principais teóricos para a formação e atuação dos professores, para o ensino e para a aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p>Analisa e discute as políticas da educação, suas contribuições e suas intervenções na organização, no funcionamento da escola e no processo ensino-aprendizagem. Estuda a metodologia do trabalho científico como ação responsável pela sistematização do saber mediante prática da pesquisa.</p>	<p>Alfabetização: teorias e método História da Pedagogia e das Ideias Pedagógicas História da Educação Políticas Públicas e Legislação da Educação I Políticas Públicas e Legislação da Educação II Metodologia da Pesquisa Científica Antropologia e Educação Filosofia da Educação Psicologia da Educação Sociologia Sociologia da Educação Metodologia da Pesquisa em Educação Teorias do Conhecimento Linguística Currículo Educação de Jovens e Adultos Educação Infantil</p>
Eixo 2. Docência, Pesquisa e Práticas Educativas em Espaço Escolar e Não Escolar.	Disciplinas
<p>Agrega os componentes curriculares que respondem pela proposição dos conhecimentos teórico-metodológicos diretamente relacionados ao exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como aqueles relacionados com a gestão e com a coordenação administrativa e pedagógica em espaços escolares e não escolares. Estuda os processos de desenvolvimento de crianças, de adolescentes e de jovens nas dimensões física, cognitiva, afetiva, ética, estética, cultural, lúdica, biossocial. Discute os conhecimentos do campo da didática como responsáveis pela organização dos processos de ensino e do trabalho docente. Analisa a decodificação e a utilização dos diferentes códigos e linguagens. Estuda os conteúdos e as metodologias de ensino pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes. Produz conhecimento mediante a realização da produção acadêmico-científica.</p>	<p>Alfabetização e Letramento Didática I Didática II Didática III Ensino de Ciências: conteúdos e metodologia Arte e Educação Ensino de Matemática: conteúdos e metodologia Ensino de Língua Portuguesa: conteúdos e metodologia Ensino de História: conteúdos e metodologia Ensino de Geografia: conteúdos e metodologia Educação Infantil: currículo e linguagens Leitura e Produção de Texto Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem e Desenvolvimento Gestão da Educação Trabalho de Conclusão de Curso-TCC I Trabalho de Conclusão de Curso-TCC II Trabalho de Conclusão de Curso-TCC III Trabalho de Conclusão de Curso-TCC IV</p>

EIXO IV – Educação, Diversidade Cultural e inclusão	Disciplinas
<p>Agrega os componentes curriculares que vão contribuir para a aquisição dos conhecimentos, que favoreçam a compreensão da educação como um direito social e, portanto, ao alcance de todos, independente das condições físico-biológicas, cognitivas, sociais, culturais ou econômicas. Discute a educação como instrumento de emancipação política e humana. Analisa os recursos tecnológicos e da informação como instrumentos didáticos voltados para a ampliação, facilitação e atualização das questões relacionadas à educação, ao ensino e à aprendizagem.</p>	<p>Educação do Campo Educação Especial e Inclusiva Libras Diversidade Cultural e Educação Educação e Tecnologias Educação em Espaços Não Escolares</p>

Fonte: PAC do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UESC. Ano 2007.

2.3. Os Contatos Iniciais na UESC e a Escolha dos (das) Professores (as) de Estágio Supervisionado

Na proposta inicial de pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, constava o Campus XV da Universidade do Estado da Bahia como o campo da investigação, mas, posteriormente, avalei que não seria recomendável realizar pesquisa com colegas da equipe de estágio supervisionado, em razão da convivência cotidiana nas rotinas de trabalho e, por consequência, da dificuldade de estabelecer o distanciamento necessário para produzir os conhecimentos em processo de interação com eles (as) durante as diferentes etapas da pesquisa.

Esses são alguns dos motivos pelos quais escolhi a UESC como espaço para realizar a pesquisa. Soma-se, ainda, a acessibilidade para a produção dos conhecimentos necessários à compreensão do meu objeto de estudo, devido residir no bairro onde fica localizada esta instituição.

Antes de iniciar o processo de coleta de dados conversei com o Coordenador do Colegiado de Pedagogia e com a Diretora do Departamento de Educação (DCIE) sobre o meu interesse em realizar a pesquisa com docentes que lecionam componentes curriculares de Estágio Supervisionado, confiante de ser bem acolhido por ter sido docente do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da UESC e

ter lecionado a disciplina Iniciação à Pesquisa e Prática de Educação no DCIE entre os anos 2001 e 2005.

Nos encontros com estes (as) gestores (as), percebi receptividade e interesse deles (as) em colaborar com a investigação, pois ambos se colocaram à disposição para subsidiarem com informações, encaminhamentos e colocar-me em contato com o grupo de docentes da área de estágio.

O Coordenador do Colegiado era egresso do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, e, devido a nossa relação de amizade, ao tomar conhecimento da proposta dialogou comigo sobre minhas opções teóricas e sugeriu novos referenciais.

Por sua vez, a Diretora do Departamento de Educação, que é da equipe de estágio, recomendou-me elaborar um documento que versasse sobre meu interesse em realizar a pesquisa com os (as) professores (as) e protocolasse na Secretaria do DCIE. Disse que, depois de a solicitação ser formalizada, encaminharia à Coordenação da Área de Estágio Supervisionado para pronunciamento.

Vale destacar que os contatos iniciais com gestores (as) ocorreram antes da aprovação da minha proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Mas, somente após constar no sistema a aprovação do projeto de pesquisa é que protocolei o documento no Departamento de Educação, com o intuito de contar com a colaboração dos (das) professores (as) de ES para fornecerem informações acerca dos seus saberes-fazerem nas situações de trabalho.

Em contato por telefone com uma das professoras de estágio supervisionado, obtive a informação que o grupo presente à reunião da área deliberou, por unanimidade, colocar-se à disposição para colaborar com a pesquisa. Assim, diante dessa informação, iniciei os contatos com (os) as professores (as).

Como eu sabia de antemão que o curso ofertava a cada ano uma turma no turno matutino e outra no noturno e contava com a transitoriedade de professores (as) efetivos (as) nos componentes curriculares de estágio supervisionado e inclusão de professores (as) substitutos (as), pensei na dificuldade para selecionar dentre os (as) professores (as) do semestre escolhido para a investigação aqueles (as) com as características adequadas para o meu objeto de estudo.

Em conversas informais com professoras da área de estágio, no mês de fevereiro de 2016 (dois mil e dezesseis), constatei que toda a equipe era do sexo feminino. E, de posse do quadro de horário fornecido pelo Secretário do Colegiado

do Curso constatei que a equipe era composta por 08 (oito) professoras e tinha quantidade suficiente com disponibilidade.

A seguir, escolhi duas professoras, uma que leciona o Componente Curricular do Estágio Supervisionado na Educação Infantil e outra responsável pelo Componente Curricular Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aqui indicadas respectivamente pelos pseudônimos Vera e Helena, segundo os critérios de estabilidade no emprego, mínimo de 02 (dois) anos de experiência docente de atuação profissional na UESC; mínimo de dois anos de atuação docente com o ES; e professoras com formação, no mínimo, em mestrado.

Optei por professoras estáveis no emprego e com as demais características para assegurar o contato até o término da pesquisa e por acreditar que elas poderiam ter construído ao longo de suas experiências de formação e atuação profissionais, diferentes relações com os saberes necessários às suas mediações com estagiários (as), e poderiam oferecerem valiosas contribuições para o esclarecimento do meu objeto de pesquisa.

[...] Se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, na formação de professores, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos/das trabalhadores/as, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Ademais, acreditava na possibilidade de que professoras com esses requisitos tivessem construídas as bases dos saberes profissionais; mais identificação com a disciplina, em que pese as condições e os condicionantes envolvidos no exercício de suas atividades e; segurança no trabalho com os (as) estagiários (as).

2.4. Compromissos Éticos

Ciente do compromisso com a ética na pesquisa com seres humanos e em observância ao que determina a Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde - CNS que rege as pesquisas na Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP da UFMG, bem

como para garantir transparência em todo o processo da pesquisa, entreguei a cada professora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A).

O documento conta com o tema, os objetivos e a metodologia da pesquisa; o direito delas de retirar o consentimento em qualquer etapa da pesquisa; recusar a responder alguma questão que porventura gerasse algum desconforto; ou apenas solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa. Além disso, o termo contém o meu compromisso de tornar públicas as descobertas somente por meio da tese, de eventos científicos e acadêmicos promovidos nas universidades, relativos ao estágio e a formação de professoras (as) e de periódicos especializados. E para garantir a privacidade das professoras, garanti-lhes que seriam identificadas na tese com pseudônimos. A seguir, as professoras assinaram o TCLE que autoriza a gravação em áudio (em MP3, Sony), transcrição da entrevista, análise, interpretação e socialização dos dados da investigação.

Antes de produzir os conhecimentos a partir dos instrumentos de pesquisa, admiti a possibilidade de as professoras sentirem-se inibidas com questões sobre seus saberes-fazer durante as entrevistas e nos encontros de observação em aulas. Mas como eu me sentia relativamente preparado para tentar evitar que essa situação acontecesse, por meio de constantes diálogos referente aos objetivos da pesquisa antes e após cada aula, não houve problema desta natureza. Na realidade, percebi que as professoras se sentiram bem à vontade e interessadas em colaborar com a pesquisa.

2.5. As técnicas da produção de conhecimentos: da escolha à aplicação

Quando me coloquei à disposição para compreender o trabalho das professoras de estagiários (as), sabia que isso só seria possível por meio do contato direto com elas. Eu tinha clareza que uma pesquisa desta natureza exigia minha imersão nos seus espaços de atuação para produzir os conhecimentos com base nos objetivos previstos.

Na busca de compreenderem os saberes das professoras, os objetivos específicos da pesquisa me indicaram como instrumentos para reunir informações e produzir os conhecimentos, além do formulário de caracterização das professoras

(Apêndice B); a observação direta na sala de aula na universidade (Apêndice C); a observação direta nas instituições campos do estágio (Apêndice D), nesta incluem as anotações das professoras sobre situações observadas na escola e relatadas pelos (as) estagiários (as); a entrevista semiestruturada (Apêndice E); a pesquisa documental, conforme o Quadro 04, a seguir:

Quadro 4. Os instrumentos de coleta de informações baseados nos objetivos específicos

Examinar as relações entre as orientações prescritas para o estágio na proposta do curso de Pedagogia e os saberes prescritos pelas professoras no planejamento do ensino;	Pesquisa Documental, Entrevista Semiestruturada e Observação de Aulas;
Caracterizar os saberes mobilizados/produzidos pelas professoras quanto a suas origens e naturezas;	Entrevista Semiestruturada, Observação de Aulas e Documentos Orientadores da Ação Docente.
Analisar as relações entre as estratégias didático-pedagógicas em sala de aula e os saberes docentes mobilizados pelas professoras;	Entrevista Semiestruturada, Observação de Aulas
Compreender as relações entre as formas de supervisão da experiência de estágio desenvolvidas pelas professoras e os saberes docentes mobilizados/produzidos nesta ação de formação dos (das) estudantes estagiários (as).	Observação de Aulas

Fonte: Elaborados pelo autor da tese.

Esses instrumentos foram fundamentais no processo de tentar compreender os saberes das professoras de ES, pois me permitiram identificar práticas esperadas (tarefas); práticas declaradas (dizeres); e práticas constatadas ou efetivas (fazer), (ALTET, 2017). Ademais, permitiram-me comparar distintas narrativas,

confrontar dizeres e fazeres das professoras e identificar convergências, aproximações e distanciamentos entre suas práticas.

2.6. A observação do cotidiano das professoras

Antes de adentrar o campo da pesquisa, eu pretendia realizar observação somente em sala de aula, mas ao ter um conhecimento preliminar do funcionamento do estágio supervisionado por meio de uma leitura exploratória do Projeto Acadêmico Curricular (PAC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia e dialogar com o meu orientador sobre minhas impressões provisórias sobre a configuração do ES na UESC e os cenários da pesquisa, decidimos pela observação em todos os espaços de atuação das professoras.

Em outras palavras, decidimos, com base nas práticas constatadas ou efetivas das professoras, produzir os conhecimentos acerca do trabalho: na sala de aula da instituição formadora; na sala da área do Estágio Supervisionado; e nas instituições campos do estágio, por considerarmos que teríamos mais elementos para compreender seus saberes-fazeres.

Com esse procedimento, busquei me apropriar das intencionalidades das práticas das professoras, a partir da análise do planejamento e de suas narrativas e os aspectos não intencionais com base na observação, descrição de suas atividades nas situações de ensino, para tentar identificar competências e saberes subjacentes às suas ações, visto reconhecer que o (a) professor (a) não faz tudo o que diz e o que quer e nem age necessariamente como acredita e quer agir. Em outros termos, agir nunca é agir perfeitamente e em plena consciência, com a consciência clara dos seus objetivos e consequências da ação, das motivações subjetivas subjacentes, conforme Tardif (2011), em razão dos limites do conhecimento discursivo.

Ademais, reconhecia que nas intervenções das professoras em aulas existiam intencionalidades que seriam difíceis de serem observadas e que, portanto, eu deveria centrar a observação nas suas práticas de ensino em suas relações com o que mencionavam, ou seja, tal qual como eram realizadas, sem descuidar dos objetivos da pesquisa.

Optei por realizar as observações antes das entrevistas por acreditar que dessa forma eu teria mais elementos para melhorar e ampliar o roteiro provisório feito no período de elaboração do meu Projeto de Pesquisa, bem como para buscar maior aproximação com o fenômeno em estudo e com as professoras, inclusive nas conversas após aulas.

As observações do trabalho das professoras na universidade e nas instituições campos do estágio ocorreram de março a junho de 2018 (dois mil e dezoito). Nesse período, observei 15 (quinze) aulas de cada uma delas, equivalente a 45 (quarenta e cinco) horas/aulas na sala de aula, incluindo as que ocorreram por meio das palestras previstas no Projeto de Extensão da Professora Vera e a oficina na aula da Professora Helena. Acompanhei-as em 03 (três) visitas às instituições campos do estágio¹⁰ em dias alternados, participei de uma reunião da área com duração de 04 (quatro) horas com os (as) docentes convocados (as) pela Coordenação da área, cuja pauta era o planejamento do Seminário do Estágio Supervisionado. Esse evento ocorreu no último dia de aula do semestre quando os (as) estagiários (as) compartilharam suas vivências e descobertas. No total geral foram 73 (setenta e três) horas de observação.

Durante o período das observações, eu contei com o apoio de um Caderno de Registro de Informações (CRI). Nele, coloquei um roteiro contendo os seguintes itens: planejamento do ensino; a metodologia empregada; os recursos utilizados; os saberes mobilizados e produzidos; as interações entre professora e estagiários (as); as problematizações; as negociações; os encaminhamentos; e as formas de acompanhamentos adotadas nas visitas às escolas campos do estágio.

No CRI foram anotados descrição de atividades; registro sobre as formas de acompanhamento e mediação das docentes no processo de aprendizagem da docência dos/das estagiários/as; os compromissos negociados com a turma; os saberes mobilizados e produzidos; e informações resultantes de esclarecimentos obtidos nas conversas com as professoras ao final de cada aula na universidade, em reunião da área de estágio, nas palestras e no minicurso e após as visitas às instituições campos do estágio.

¹⁰ Conforme o PAC do Curso de Pedagogia, o docente deverá realizar, no mínimo, três visitas a cada estagiário/a nos respectivos espaços de realização do estágio.

Nos diferentes espaços formativos, tentei ser o mais discreto possível para que a minha presença não inibisse a espontaneidade das professoras e dos demais atores envolvidos. Ademais, tentei ter uma atitude de estranhamento e um olhar reflexivo e crítico com o intuito de ir além das coisas ouvidas e percebidas, para não correr o risco de naturalizar situações parecidas com algumas que vivenciei no exercício da docência com Componentes Curriculares do Estágio Supervisionado e, assim, aprofundar na compreensão do fenômeno em estudo.

Destaco que as categorias de análise construídas com base nos conhecimentos produzidos foram: trajetória formativa e profissional, planejamento do ensino, a relação entre universidade e escola, os saberes da ação supervisionada e a metodologia e avaliação da aprendizagem.

2.7. As entrevistas: o planejamento, a pesquisa piloto e a sua condução

Como já sinalizado, compreender os saberes-fazeres profissionais das professoras requer um olhar crítico investigativo, em processo interativo, escuta atenta às coisas ditas, sentidas e percebidas nas narrativas. Para proceder dessa forma e captar os significados subjetivos dos conhecimentos, o passo seguinte foi identificar as práticas declaradas, com base no que as professoras disseram realizar em sala de aula e nos demais espaços onde desempenharam suas atribuições como professoras orientadoras do estágio.

Nesta direção, utilizei a entrevista semiestruturada, devido ao fato de este instrumento permitir o estabelecimento de uma relação dialógica entre o (a) investigador (a) e o (a) interlocutor (a) durante o processo de produção dos conhecimentos. Minha intenção foi tentar superar a visão tradicional de entrevista no modo, perguntas e respostas. Dessa forma, na prática da pesquisa há uma mudança de comportamento de ambos (as). O (a) primeiro (a) poderá refletir sobre as respostas fornecidas e expressar de imediato sua compreensão para atestar a fidedignidade e, se for necessário, refazer a pergunta. O (a) segundo (a), após ser provocado (a), pode pensar sobre suas próprias narrativas e mencionar novos elementos, contribuindo no aprofundamento da temática em questão.

Na fase de elaboração dos instrumentos da pesquisa, produzi dois guias¹¹ de entrevistas. Um foi elaborado com o objetivo de produzir os conhecimentos acerca das trajetórias como estudantes desde que começaram a frequentarem a escola até a entrada na docência universitária e das experiências profissionais na educação básica. Esta foi uma forma de as professoras contarem suas experiências e ao mesmo tempo ressignificá-las nos diálogos reflexivos com este pesquisador. O outro guia que utilizei para produzir conhecimentos sobre os saberes mobilizados pelas professoras nas situações de trabalho.

2.7.1. O planejamento da entrevista e a pesquisa piloto

De posse dos registros das observações realizadas e em observância aos objetivos da pesquisa, elaborei os roteiros da entrevista, atento quanto à sequência, aos termos e à amplitude das perguntas, bem como à não indução de respostas.

Os instrumentos iniciam com questões não estruturadas para permitir, no início, uma fala mais livre da professora; a seguir, contém questões semiestruturadas para possibilitar a minha intervenção dialógica na condução da entrevista e aprofundar as informações; além de outras questões de cunho focalizadoras¹², elaboradas com o intuito de tentar evitar distanciamento da temática.

Antes da condução da entrevista com as professoras do ES, o instrumento, em sua elaboração inicial, passou por um teste de validação quando realizei uma entrevista piloto com uma professora da equipe de ES, com o objetivo de avaliá-lo nos quesitos clareza, validade, confiabilidade, relação com os objetivos e quanto aos cuidados éticos a serem seguidos. Utilizei esta estratégia metodológica para obter uma familiaridade com o instrumento e ter uma vivência de condução da entrevista com uma integrante que eu admiti a possibilidade de ter rotinas de trabalho semelhantes às de suas colegas da área do estágio.

¹¹ O guia na condução da entrevista é um instrumento mais flexível do que o roteiro. Este pode dar uma idéia de algo fechado, ao passo que aquele indica que o/a pesquisador/a poderá percorrer em outras direções, além das pré-definidas para a realização da pesquisa.

¹² As questões focalizadoras são aquelas que trazem o discurso para o foco desejado da pesquisa, quando a digressão se prolonga demasiadamente (SZYMANSKI, 2004, p. 49).

Concluída a pesquisa piloto e, após a transcrição integral, leitura e análise do conteúdo fornecido, fiz os ajustes necessários para aprimorar o instrumento por meio da retirada, da modificação e da inclusão de novas perguntas suscitadas no decorrer da entrevista, para a condução definitiva da entrevista semiestruturada.

2.7.2. A condução da entrevista

As entrevistas aconteceram em duas etapas: a primeira para produzir conhecimentos referentes relativos às trajetórias formativas e profissionais das professoras e a segunda sobre o trabalho desenvolvido por elas no planejamento e nos tempos de orientação e acompanhamento do estágio. A primeira entrevista com Professora Vera teve a duração de uma hora e vinte minutos e a segunda, uma hora e quarenta minutos. Com Professora Helena, a primeira durou uma hora e cinco minutos e a segunda, uma hora e dezoito minutos.

Em cada uma destas etapas, os conhecimentos foram produzidos em três contatos com a Professora Vera e em dois contatos com a Professora Helena, em virtude de precisarem cumprir outros compromissos na universidade, no período em que realizei a pesquisa.

A condução da primeira entrevista foi precedida de uma fase de aquecimento, constituída de um tempo que utilizei para apresentar a minha instituição de atuação profissional e o Programa de Pós-Graduação em Educação ao qual eu estava vinculado; apresentar o tema, os objetivos e a justificativa da pesquisa; solicitar a permissão para gravar a entrevista e assegurar o acesso às transcrições; garantir-lhes o anonimato e o direito de se recusarem a responder alguma pergunta que porventura gerasse algum desconforto; e possibilitarem a realização de perguntas. Esta fase teve, também, por objetivo estabelecer com as participantes um clima de informalidade antes da entrevista propriamente dita e proporcionar um clima de interação recíproca.

Feita esta apresentação, busquei uma primeira aproximação das professoras com o meu objeto de pesquisa ao iniciar a entrevista com a seguinte questão norteadora: conte-me um pouco sobre como você começou a estudar na escola. Os relatos suscitaram a formulação de questões não contidas nos dois roteiros das entrevistas; forneceu-me uma compreensão preliminar acerca dos saberes-fazeres

de cada professora formadora e de suas fontes de aquisição; e serviram-me como uma introdução ao tema da pesquisa.

O caráter interativo da entrevista permitiu-me fazer, com frequência, intervenções nas falas das professoras, ora, por meio de sínteses, para que eu expressasse minha compreensão do conteúdo narrado e devolver a nova formulação para atestar a fidelidade das respostas; ora com questões de aprofundamento, quando as respostas não davam conta suficiente das perguntas formuladas; algumas vezes, com formulação de questões esclarecedoras, por não entender na íntegra o que foi dito, devido a imprecisões nas narrativas; e outras vezes, com perguntas focalizadoras, para tentar aproximar as falas das professoras aos objetivos da pesquisa, quando eu percebia distanciamento do foco da investigação.

As intervenções permitidas na entrevista foram essenciais, pois não me apoiiei apenas nas falas das professoras sem conhecer a justificativa para seus saberes-fazer. Com certa frequência, eu pedia para justificar a resposta fornecida com o intuito de tentar garantir sua validação. Agi dessa forma ao concordar com Tardif (2011) que afirma que toda pesquisa dos saberes docentes tem, por conseguinte, que registrar o ponto de vista dos (das) docentes e seus saberes-fazer mobilizados na ação educativa. Desse modo, quando as professoras falaram dos seus saberes-fazer, questionei-as para apresentar razões, motivos, justificativas para suas respostas, como forma de garantir a validade dos argumentos e a validade da pesquisa.

Quando falamos sobre o porquê de nossas ações, estamos [...] exprimindo um saber específico que nos levou a agir daquela forma. Estamos apresentando um modelo epistemológico da prática. Da mesma forma, quando procuramos as razões de uma ação, também estamos expressando uma racionalidade, que pode ser contestada e contestável a partir de outro saber, ou de outra racionalidade. Se contestarmos a racionalidade de algum discurso é porque nos referimos a uma ideia do que seja racional, isto é, possuímos uma contra-saber (CARVALHO; THERRIEN, 2009, p. 6).

Concluídas as entrevistas, cujo conteúdo passou por um exame das professoras, procedi à transcrição integral e leituras analíticas e interpretativas do texto ao intercalar a escuta do material gravado com a leitura do material transcrito, conforme Spink (1995).

Posteriormente, enviei uma escrita preliminar por meio de correio eletrônico para as professoras examinarem e realizarem as adequações que julgassem pertinentes. Após a devolução, procedi a uma releitura e uma reescrita para ajustar o texto com as contribuições das Professoras. Adotei o mesmo procedimento na segunda entrevista, apenas modifiquei a fase de aquecimento e a questão desencadeadora¹³ acerca de seus saberes-fazer.

No tempo do aquecimento, eu disse a cada professora que a primeira entrevista foi realizada com o objetivo de construir alguns conhecimentos a partir de narrativas sobre a trajetória formativa e profissional e a segunda entrevista seria especificamente sobre seus saberes-fazer no exercício da docência com o componente curricular, estágio supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Quanto à questão desencadeadora, eu a coloquei como o ponto de partida para o início da entrevista, com o objetivo de trazer à tona uma primeira elaboração ou um primeiro arranjo narrativo sobre o tema introduzido, conforme Szymanski (2004). Na oportunidade, a questão foi à seguinte: diga-me quando e como se deu sua inserção como professora de estágio obrigatório.

2.8. Análise documental

Antes e durante as observações e as entrevistas com as professoras, realizei levantamentos bibliográficos e buscas de informações em documentos como o Projeto Acadêmico Curricular do curso, o Programa e a Ementa das Disciplinas de ES (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) para ajudarem nas formulações das questões das entrevistas e nos guias de observação, levando-se em conta os objetivos da pesquisa. Também consultei esses documentos com o intuito de ratificarem, validarem, complementarem e confrontarem informações obtidas nas entrevistas e nas observações nas situações reais da prática das

¹³ A questão desencadeadora é o ponto de partida da fala do/da participante para focalizar o ponto a ser investigado. Tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo, que o/a participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido (SZYMANSKIM2004).

professoras. O foco da análise foi o conteúdo dos documentos, mas, também, sua utilização na prática das professoras.

Os documentos, devido a sua acessibilidade, eu os consultei várias vezes com o auxílio do computador. Mas situo a pesquisa documental em três fases: a) a de leitura exploratória das regulamentações educacionais em nível nacional para registrar informações gerais sobre o estágio, os segmentos do ensino e a formação de professores (as); b) outra de leitura exploratória do Projeto Acadêmico Curricular (PAC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia, seguidas de anotações referentes aos componentes curriculares do estágio no que se refere à forma de realização, à concepção e aos objetivos, para subsidiar a elaboração do guia da observação direta em sala de aula e da entrevista; e, c) a terceira fase foi destinada às leituras analíticas e interpretativas do PAC e descritivas da ementa e dos Programas das Disciplinas - PD relativos a cada modalidade do componente curricular do estágio supervisionado.

Apesar de muitos (as) professores (as) não contarem com formação pedagógica para atuarem na docência universitária, eles (elas) precisam se organizar no aspecto pedagógico para os enfrentamentos próprios das situações de trabalho, por se tratar de uma atividade que requer organização didática, reflexão crítica das práticas realizadas e de saberes mobilizados e produzidos.

Nas instituições universitárias, os (as) professores (as) têm no planejamento do ensino um momento privilegiado para expressarem suas intenções formativas aos (às) estudantes. Nele podem ser definidas de forma sistemáticas e organizadas as ações didático-pedagógicas. Sua elaboração deve resultar de reflexão e pesquisa e ocorrer antes do início de cada semestre letivo e ficar “em local visível na instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público”, como disposto no Artigo 47 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB 1996).

Nos cursos de formação de professores (as), a elaboração do planejamento do ensino precisa ser encarada tanto como uma exigência como uma necessidade e ação pedagógica. Além disso, por meio da escrita de sua escrita, os (as) professores (as) têm a oportunidade de demonstrar uma de suas habilidades didático-pedagógicas.

Ao formalizarem o planejamento do ensino, os (as) professores (as) deixam claro para si e para o (a) outro (a) os caminhos a serem percorridos para o atendimento dos objetivos pretendidos. Quando este documento se torna de

domínio público, seus (suas) colegas do curso ou da área, os (as) estudantes e demais interessados (as) poderão se orientar com base nele para elaborarem e reelaborarem outros planos de ensino, bem como consultá-los com outras finalidades educativas, consideradas as necessárias adequações para a realidade pretendida.

O planejamento do ensino deve ser atualizado em todos os semestres letivos do curso. Na área do estágio, possibilita aos (às) professores (as) incorporarem novas situações percebidas em observações nas instituições campos do estágio e em narrativas de estudantes durante as aulas.

Os (as) docentes conscientes do seu *inacabamento* como pessoa e profissional da educação, que sempre se consideram em processo de aprendizagem da docência e, por isso, examinam constantemente seus saberes-fazer para aperfeiçoarem suas práticas, reconhecem a relevância do planejamento do ensino no exercício da profissão e o elaboram tendo como referência a proposta curricular do curso e os registros produzidos no semestre anterior.

Para além do cumprimento de uma exigência burocrática do órgão colegiado, a elaboração do planejamento do ensino do (da) professor (a) de ES lhe impõe responsabilidade e compromisso com a formação de profissionais e pode ser visto como um espaço e tempo para a produção de saberes necessários às suas mediações no processo de aprendizagem da docência dos (das) estagiários (as).

No tempo e espaço do planejamento, os (as) professores (as) têm a oportunidade de se apoiarem em seus conhecimentos construídos em suas trajetórias formativas e profissionais e nas informações colhidas em suas imersões nas instituições educativas, nos diálogos com os (as) estudantes e com os seus pares para lhes ajudarem a avaliar seu trabalho e a redefinir estratégias de ação para novas práticas na orientação do estágio.

Pode-se dizer que o planejamento dos (das) professores (as) formadores (as) pode contemplar, também, suas representações acerca do ensino e da aprendizagem construídas ao longo de no mínimo 16 anos, contadas suas experiências de estudante; de professor (a) da educação básica, em alguns casos; as experiências atuais na docência nas licenciaturas; nas vivências com colegas de sala.

O ponto de partida da análise documental consistiu em identificar o que o Projeto Acadêmico Curricular - PAC da instituição formadora prescrevia ao estágio supervisionado e examinar os documentos de uso pessoal dos (das) professores (as) determinavam enquanto saberes necessários à prática docente, mas consciente de que as prescrições não dariam conta de atender a todas as demandas surgidas no processo de trabalho.

Na análise documental, parti do pressuposto de que o planejamento de ensino é um instrumento norteador do trabalho das professoras orientadoras do estágio. Desse modo, considerei-o como instrumento fundamental do processo de trabalho, por acreditar que reservaram em determinado tempo e espaço para prescreverem, de forma individual ou coletiva, saberes-fazerem necessários à prática educativa, mas consciente quanto à ocorrência de situações imprevisíveis e de novas demandas após sua elaboração, as quais modificam sua forma de execução.

Com esse conjunto de instrumentos de pesquisa, busquei compreender os saberes das professoras de ES com base no prescrito pela instituição a ser realizado, o que elas disseram realizar e o que de fato realizaram no processo de trabalho.

2.9. O Perfil das Professoras

A Professora Vera é da classe adjunto, formada em Pedagogia, possui Especialização em Alfabetização, Mestrado e Doutorado em Educação, ambos com foco de pesquisa na Educação Infantil e, cumpre uma carga horária de 40 (quarenta) horas por semana, pelo Regime de Dedicção Exclusiva.

Atualmente desenvolve o Projeto de Extensão “Brincando e Aprendendo na Educação Infantil” e participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil. Conta com 25 (vinte e cinco) anos de experiência docente na educação básica e 10 anos de experiência de trabalho como orientadora de estagiários (as). Neste período, publicou dezenas de artigos referentes à educação infantil.

Helena é docente da classe assistente, também tem formação em Pedagogia, Especialização em Supervisão Escolar, Mestrado em Formação de Professores (as) e cumpre carga horária de 40 horas por semana. Integra o Grupo

de Pesquisa “As Políticas de Formação de Professores” e, juntamente com 03 (três) docentes do Curso de Pedagogia de Educação à Distância - EaD da UESC, participa do Projeto de Pesquisa “Profissionalidade dos alunos que já são professores, da Educação à Distância”.

Conta com 35 (trinta e cinco) anos de experiência docente na educação básica e 18 (dezoito) anos no ensino superior universitário. Destes, 17 (dezessete) anos são como professora de estágio supervisionado. Ao longo de sua experiência no ensino superior, desenvolveu vários Projetos de Extensão com foco na formação continuada de professores/as da educação básica e apresentou 03 (três) trabalhos referentes ao estágio supervisionado.

2.10. As Instituições Campos do Estágio

O estágio no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UESC segue a configuração tradicional observação, coparticipação e regência e é realizado em espaços credenciados que atendem a Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas cidades Ilhéus e Itabuna, cujos (as) gestores (as) aceitam receber os (as) estagiários (as) para desenvolverem atividades de aprendizagem da docência nestas modalidades.

Alguns (algumas) estagiários (as) cumpriram as atividades do estágio em outros municípios da região Sul: Ibicaraí, Uma e Itajuípe. Os demais acompanhamentos ocorreram em escolas dos municípios de Ilhéus e Itabuna.

Eu acompanhei, no turno vespertino, a Professora Vera em dois encontros em que realizou acompanhamento dos/das estagiários/as, um na coparticipação e outro na regência em uma escola localizada no centro de Ilhéus que atendia a Educação Infantil da creche à pré-escola. Essa escola possuía 07 salas de aula, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado e um parquinho descoberto.

Em outra escola de um bairro periférico de Itabuna, acompanhei Professora Vera em um encontro de coparticipação dos/das estagiários/as, no turno vespertino. A escola tinha 05 salas de aula, pátio coberto, pátio descoberto e uma área verde.

Mas com espaço apropriado para realização de brincadeiras e outras atividades que exigiam muito movimento por parte das crianças.

Com a Professora Helena, eu participei de um encontro de coparticipação e outro de regência, no turno matutino, em uma escola de um distrito distante 15 km do centro de Ilhéus. A escola foi construída no ano de 2010 e inaugurada no ano de 2016 e acomodava 600 alunos/alunas nos turnos, matutino e noturno, na Educação Infantil - EF e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - AIEF. O espaço de lazer era o mesmo do refeitório. Tinha uma sala para Atendimento Educacional Especializado, Laboratório de Informática, 12 (doze) salas de aulas para as modalidades ofertadas.

Em outra escola, localizada no centro da cidade de Ibicaraí, que atendia 420 (quatrocentos e vinte) alunos/alunas nos três turnos, sendo duas turmas da educação infantil e cinco turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e uma turma da EJA e contava com 19 professores/as e 05 funcionários/as de apoio, eu participei de um encontro de coparticipação.

A escola tinha seis salas de aula, uma sala de professores/as com acervo de material didático, uma sala para a secretaria e a direção, três banheiros, um masculino e outro feminino e um de uso exclusivo dos/as professores/as, uma cozinha e um depósito. Tinha, também, uma área descoberta reservada para atividades de recreação e de educação física.

CAPÍTULO III - SABERES-FAZERES DA PROFESSORA VERA: TRAJETÓRIA, PLANEJAMENTO E AÇÃO SUPERVISIONADA

Os saberes docentes são plurais, oriundos de diversas fontes, situados e adquiridos ao longo de uma trajetória de socialização primária, pré-profissional e profissional, conforme constatou Tardif (2011) em sua pesquisa com professores (as) da educação básica.

Quanto aos saberes das professoras de ES, será que eles são situados, adquiridos / construídos em diferentes tempos e espaços? Ao ter em conta esta questão, considere necessário conhecer, primeiro, as experiências individuais de cada professora ao longo de suas trajetórias de vida escolar, de socialização pré-profissional e socialização profissional.

Ao buscar conhecer a trajetória acadêmica e profissional das professoras, minha intenção foi tentar descobrir até que ponto as vivências repercutiram no seu saber ensinar hoje. Assim, eu teria mais elementos para que eu pudesse ter uma compreensão dos saberes que mobilizam/produzem e integram nas situações de trabalho no enfrentamento das demandas atinentes à docência em seus respectivos componentes curriculares do estágio obrigatório.

Em que pese as professoras contemplarem as características definidas para participarem da pesquisa, contei com a possibilidade de vivências e experiências singulares e em consequência, desenvolverem distintos modos de ação nos seus contextos de trabalho. Ademais, esta foi uma tentativa de saber se suas concepções sobre práticas docentes, suas maneiras de planejar, suas opções teóricas e estratégias didático-pedagógicas estariam enraizadas em seus contextos e histórias individuais em tempos e espaços distintos de suas trajetórias.

3.1. As Trajetórias Formativas e Profissionais da Professora Vera

Professora Vera tem 48 (quarenta e oito) anos de idade, nasceu no município de Cruz das Almas, interior da Bahia, e mora atualmente no município de Uruçuca neste mesmo Estado. Ela é a segunda filha de um total de 04 (quatro) filhos (as) de Dona Tereza e Senhor Marcos. São elas: Joana, Vera, Marina e Luiza. A primeira

exerce a profissão de Agrônoma, mas também leciona Ciências no ensino fundamental II em uma Escola de natureza privada.

Seu pai estudou até concluir a quarta série e exerceu a profissão de Técnico em Agropecuária, condição que com esse grau de escolaridade era permitida em décadas anteriores. Sua mãe concluiu o curso de Magistério do Ensino Médio e atuava como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas este fato não a influenciou na sua decisão de ser professora.

Antes de antes de iniciar seu processo de escolarização, teve uma infância rica em termos lúdicos. Juntava-se com parentes e outras crianças da rua onde morava e participava de diversos tipos de brincadeiras. Com suas brincadeiras livres, espontâneas, por certo, Vera desenvolvia a motricidade, a imaginação, a criatividade, a socialização e a maturidade neurológica para criar as condições propícias à sua alfabetização e à incorporação de novos conhecimentos na sua trajetória formativa e profissional.

A minha educação infantil foi brincando com meus primos, com os vizinhos, com os colegas, fazendo comidinha, panelinhas de barro. Eu brinquei muito, muito, muito mesmo. Eu estudava na parte da tarde, então eu brincava a manhã inteira. Quando eu voltava da escola, brincava de novo. Eu tive uma infância riquíssima nesse sentido. A gente fazia barquinha para brincar na lama, empinava pipa (Professora Vera).

Quando começou a estudar, não contava com instituições de educação infantil mantidas pelo Poder Público e teve de se matricular na primeira série primária em uma escola pública municipal. Na escola onde estudava, a sala de aula era organizada no modelo tradicional e as atividades propostas levavam a um ensino repetitivo e a uma aprendizagem mecânica. Mas mesmo com essa metodologia, não encontrou dificuldade para ser alfabetizada. O fato de gostar da professora se constituiu em um diferencial do seu sucesso nas atividades propostas.

Eu comecei a estudar com sete anos em uma escola pública. Naquela época não existia educação infantil, então era obrigado matricular no primeiro ano que hoje é primeira série porque a Educação infantil só tinha na escola particular. A escola tinha salas com cadeiras enfileiradas, um quadro e cartilhas¹⁴ para o aluno copiar no caderno, decorar sílaba. Mas minha alfabetização foi muita

¹⁴ As Cartilhas eram livros didáticos destinados à alfabetização de crianças.

tranquila. Nunca tive dificuldade. Não tive problema algum para ser alfabetizada. Era o ba, be, bi, bo, bu. A gente era alfabetizada na primeira série. **Eu gostava da minha professora.** A professora era muito atenciosa com todas as crianças (Professora Vera, destaque nosso).

Em geral, quando alguns (algumas) autores (as) fazem menções às metodologias ditas tradicionais, a discussão tende a ficar centrada em torno da dualidade transmissão/assimilação de conteúdo. Quando isto ocorre, as práticas docentes são desvalorizadas e o (a) professor (a) passa a ser o único culpado (a) pelos eventuais insucessos dos (das) alunos (as) na aprendizagem. Estas vivências de Vera com metodologias tradicionais nos remetem a pensar na relevante associação entre cognição e afeto no processo de ensino/aprendizagem, pois deixa evidente que os saberes docentes não devem ser reduzidos apenas à dimensão cognitiva.

As relações de Vera com sua professora alfabetizadora têm um importante componente afetivo que influenciou na sua aprendizagem. Fica evidente que “a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdos, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando todas essas relações” (TASSONI, 2013, p. 3).

Na escola em que foi alfabetizada, suas lembranças mais significativas se referem às atividades lúdicas, o brincar e brincadeiras¹⁵ que realizava com seus colegas em espaço e tempo reservado para o recreio, embora não associadas com o conteúdo.

O que eu gostava mais da escola era o momento do recreio, pois tinha duração de meia hora e dava tempo para participar de diversas brincadeiras como correr, pular e jogar bola. Eu comia o lanche rápido para sobrar mais tempo para as brincadeiras e quando terminava o recreio, eu retornava muito suada para a sala de aula (Professora Vera).

Ao falar das suas experiências como aluna do ensino fundamental, conta que da primeira à quarta série todas as matérias escolares eram ensinadas por apenas uma professora e ao avançar para o ensino fundamental II estranhou o fato de

¹⁵ O brincar é o ser, o fazer. A brincadeira é uma atividade em si, separada e independente da criança que brinca (OLIVEIRA; SOUZA, 2008, p. 5)

conviver com professores (as) de várias matérias em sala de aula, com diferentes metodologias. Mas lembra que aos poucos ia aprendendo o jeito de cada professor (a) ensinar e quando tinha dificuldade de compreender algum assunto, os (as) procurava durante o intervalo das aulas para esclarecerem dúvidas. Ademais, quando dizia para sua mãe que estava com dificuldade em alguma matéria, ela a matriculava em aulas de reforço no turno oposto ao que estudava na escola.

Ao falar da repercussão das vivências como aluna da educação básica no trabalho que desenvolve como professora de estágio, destacou seu interesse em ajudar os (as) estudantes, seja em sala de aula, ao lidar com alguma dificuldade, seja em tempo fora do trabalho ao se comunicar com eles (elas) pelas mídias digitais para revelar alguma novidade no campo da educação infantil, ou ainda, quando incentiva a participarem de eventos com o intuito de obter conhecimentos que possam ajudá-los no estágio e em futura atuação profissional.

Em que pese considerar que nem todos (as) professores (as) levavam em conta o aspecto relacional no processo de ensino e aprendizagem, percebi na narrativa que Professora Vera preferiu destacar com entusiasmo os (as) que lhe deram exemplo de cordialidade, de organização didática, de sensibilidade social e de humildade.

A minha trajetória como aluna na educação básica contribuiu muito para o que eu sou hoje como professora. Eu sempre procuro auxiliar todos os meus alunos. Até quando estou em casa, até mesmo de madrugada, eu me lembro deles. Quando eu acho alguma coisa que pode servir para o estágio ou para depois do estágio, eu mando na hora pelo *whatsApp*. Eu digo: olha o que eu achei! Dê uma olhada. Eu uso muito o *whatsApp* para me comunicar com eles. Eu incentivo a participarem das coisas que surgem na universidade ou fora. Eu aprendi muito com meus professores. Considero a boa relação que tive com todos os meus professores como agregadora para a minha formação. Eu sei que tem professores bons e professores ruins. Tem alguns que vão para a sala apenas para passar o conteúdo. Posso dizer do que eu aproveitei nesse período. Eu guardo as boas relações dos professores com os alunos, que conheciam os alunos pelo nome, falavam com eles fora da escola, davam atenção quando o aluno não sabia uma questão, que preparavam bem a aula e se não sabiam o assunto, tinham a simplicidade de dizer que não sabiam (Professora Vera).

Esse reconhecimento da Professora Vera sobre a influência escolar na sua atuação como professora universitária se mostra associado à sua identificação com formas de ser, agir e se relacionar de seus (suas) ex-professores (as) e parecem se

constituírem em crenças e certezas que influenciam seus modos de ser professora orientadora do estágio obrigatório.

O relato de Professora Vera dá respaldo à pesquisa de Tardif & Raymond (2000), na qual esses (as) autores (as) constataram que muito do que os (as) professores (as) sabem sobre o ensino, sobre os papéis do (da) professor (a) e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos (as) (...). E esse legado permanece forte ao longo do tempo.

Professora Vera lembra que desde criança demonstrava certa aptidão para o ensino ao se colocar à disposição para ajudar colegas de sala de aula em alguma atividade que estavam com dificuldade, embora até a sua entrada no curso de Licenciatura em Pedagogia não pensasse em ser professora.

Quando concluiu o Ginásio, atual Anos Finais do Ensino Fundamental, poderia ter optado no segundo grau (Ensino Médio) pelo Curso de Magistério, o qual predominava a presença feminina e habilitava a dar aulas de primeira à quarta série primária. No entanto, preferiu o Científico, com duração de três anos, cujo objetivo era consolidar, desenvolver e aprofundar a educação ministrada no curso ginásial (BRASIL, 1942).

Ao concluir o científico aos 17 (dezesete) anos de idade, fez curso preparatório para o Vestibular e se inscreveu para alguns cursos com uma certeza: o que galsse aprovação queria fazê-lo bem feito. Com a publicação do resultado do Vestibular do Campus I da Universidade do Estado da Bahia localizada na capital Salvador, Vera foi aprovada para o curso de Pedagogia.

No segundo ano no curso, começou a dar aula de reforço na segunda série e a partir desta experiência decidiu que queria ser professora, embora não tivesse certeza em relação ao nível e à etapa. Considerava-se com aptidão para exercer a docência, devido a saber preparar a aula, ter boa relação com os (as) alunos (as) e saber adotar uma metodologia que facilitasse o envolvimento deles (as) na aprendizagem dos conteúdos.

Os alunos eram muito receptivos comigo. Quando eu dizia que não ia dar aula por motivo de doença, por exemplo, eles ficavam tristes. Então eu via que eu tinha alguma coisa em mim que era esse dom de ser professora. Eu preparava a aula e tinha a minha afetividade (Professora Vera).

Embora gostasse do trabalho e os recursos obtidos ajudassem a arcar com algumas de suas despesas na capital, teve um momento que comunicou às mães dos (as) alunos (as) a sua intenção de não continuar com as aulas de reforço porque queria reservar mais tempo para se dedicar ao curso de Pedagogia. Mas como elas insistiram para permanecer, sob o argumento de que constataram evolução na aprendizagem dos (das) filhos (as) nas atividades realizadas na escola, levou em consideração os pedidos e permaneceu por mais um determinado tempo com as aulas de reforço.

No último ano do curso, ao realizar o estágio nas escolas, identificou-se mais com o trabalho com crianças pequenas na Educação Infantil. No período, chamou a sua atenção o fato de constatar no momento da ação o nível de interesse e aprendizagem delas diante das atividades desenvolvidas. Conta que, no ensino fundamental, o resultado da ação docente era mais demorado e por esse motivo, quando concluiu o estágio na educação infantil decidiu que queria ser professora nesta modalidade da educação.

A gente percebia a cada dia, a cada semana, a cada mês, como a criança se desenvolvia. Nas outras modalidades do ensino não era uma coisa rápida, espontânea como é a educação infantil (Professora Vera).

O objetivo de trabalhar na Educação Infantil só se concretizou depois de passar por experiência como professora do ensino fundamental e ensino médio e como técnica administrativa, em uma creche, onde aprendeu no acompanhamento do trabalho das professoras, a lidar com crianças pequenas. No dia-a-dia, observava as relações entre as crianças e dava aos (às) professores (as) o suporte necessário ao desenvolvimento das atividades.

No ano de 1997, após ir morar na cidade de Viçosa - MG, concluiu o curso de Especialização em Alfabetização na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG. Logo em seguida, foi realizado o concurso da Prefeitura de Viçosa, no qual se inscreveu, foi aprovada e passou a trabalhar como professora alfabetizadora em uma escola da periferia desta cidade, com crianças entre oito e nove anos.

Na escola, o único material existente para trabalhar a alfabetização era a cartilha, mas como as crianças não conseguiam ler, então combinou com elas para, juntas, conseguirem diversas embalagens de mercadorias e levarem à sala de aula. No trabalho com os materiais, as crianças juntavam sílabas e as associavam aos nomes dos produtos. Só quando se aproximou do final do ano é que usou o livro didático e daí, aos poucos, conseguia que elas fossem alfabetizadas.

De volta ao interior da Bahia, em 1998, conseguiu um trabalho como professora alfabetizadora em uma escola particular considerada a melhor do município de Ilhéus, na qual se trabalhava a Pedagogia de Projetos com crianças de cinco anos de idade. Nessa instituição, vivenciou uma experiência bem distinta da que teve na escola anterior em termos de condições objetivas de trabalho. Afinal, contava com materiais didáticos e com uma assistente para ajudá-la na promoção de atividades que visassem ao desenvolvimento integral das crianças.

Quando chegou à escola para iniciar o trabalho, a Coordenadora Pedagógica pediu-lhe para dar atenção especial a duas crianças, pois quatro professoras tinham passado pela turma e tiveram dificuldade de lidar com elas. Lembra que, algumas vezes, uma das crianças se escondia em cima de uma árvore porque não queria entrar em sala de aula. Outras vezes quando recebia o papel para realizar atividade, deixava na cadeira e saía correndo da sala. Diante destas manifestações, decidi conquistá-las e assumiu isso como um dos seus objetivos na instituição.

Quando eu cheguei à escola, a Coordenadora Pedagógica disse para mim: você tenha cuidado, aquelas duas não são flores que se cheiram. Quatro professoras já passaram por elas e não deram conta (Professora Vera).

Como a escola ficava localizada perto da praia e Professora Vera tinha autonomia no trabalho com a pedagogia de projetos, toda semana levava as crianças para a praia e lá promovia diversas atividades de desenvolvimento da coordenação motora fina e da coordenação motora¹⁶ ampla, atividades de desenhar

¹⁶ A coordenação fina trabalha os pequenos músculos realizando movimentos coordenados e exercícios refinados, ela desenvolve a capacidade de pegar diferentes objetos de várias maneiras, além de auxiliar na aquisição e no aprendizado da linguagem escrita, como por exemplo, movimentos de pinça, exercícios com nós simples, dobraduras ou abotoar botões. A coordenação ampla trabalha movimentos amplos com todo o corpo e coloca grupos musculares diferentes ao mesmo tempo em ação, esta coordenação depende da capacidade de equilíbrio de cada pessoa que ocorre através dos movimentos que por sua vez vão se coordenando (ANDRADE; BARBOSA; BESSA, 2017, p. 4).

com o dedinho na areia, correr, pular, caminhar, andar de bicicleta, nadar, dentre outras.

No seu entendimento, por se tratar de um trabalho com muita ludicidade, aos poucos, conseguia ganhar a confiança das crianças. Inclusive, lembra com expressão de alegria, que nos intervalos era chamada para participar com elas das brincadeiras.

Embora considerasse que as atividades propostas estimulavam o processo de maturação das crianças e favorecia suas diversas dimensões, encontrou resistências dos pais, pois queriam que elas aprendessem a ler e escrever desde o início do ano. Lembra que precisou convocar uma reunião para tentar conseguir, na base do convencimento, que confiassem no trabalho até então realizado, sob o argumento de que as crianças precisavam de mais tempo para desenvolverem competências na leitura e na escrita.

Como tinha concluído um Curso de Especialização em Alfabetização, conta que sabia por meio de estudos no campo da Linguística e da Psicolinguística, o quanto era complexo o processo de alfabetização das crianças, em virtude de ter de acionar várias das dimensões delas antes de serem alfabetizadas, como forma de não comprometer o aprendizado nas fases posteriores.

Apesar de não ter como preocupação central a alfabetização das crianças, lembra que no trabalho com palavras cruzadas, cruzadão, figuras, lacunados, revistas em quadrinhos, trava-línguas e onomatopeias, ao final do ano, algumas crianças conseguiam ler no ritmo delas e outras já faziam bilhetes curtos. Desses recursos, conta que gostava mais de trabalhar com onomatopeias¹⁷ devido ao seu caráter lúdico e porque favorecia o processo de alfabetização das crianças.

Nesta trajetória delineada até o momento, percebe-se que Professora Vera vivenciou experiências educativas com alguns (algumas) professores (a), por meio das quais incorporou saberes, modos de ser docente, de saber-fazer e de saber conviver e se relacionar com os (as) estudantes. Em virtude da forma alegre como compartilhou comigo essas vivências, em parte, elas parecem sedimentar uma prática como professora orientadora do estágio na Educação Infantil.

¹⁷ As onomatopeias fazem parte dos recursos expressivos que se mostram nos aspectos sonoros das palavras e consistem na imitação de um som ou da voz natural dos seres (FALCÃO et al. sd).

Quanto à última experiência desafiadora como docente na instituição de educação infantil, ao saber que seus colegas de trabalho tentaram e não tiveram êxito com as crianças, despertou o seu interesse para compreender o fenômeno da indisciplina. Com esse intuito, viajou com a família para Campinas - São Paulo e lá, durante um ano, cursou disciplinas como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Mestrado e Doutorado. Após estudar inglês e os conteúdos da prova referente à linha formação de professores/as, foi aprovada no exame.

Na sua pesquisa sobre a indisciplina, constatou que alguns comportamentos dos (das) alunos (as) colocados como indisciplinados eram apenas para mostrar que algo não estava bem feito. A metodologia poderia não ser adequada, ou o que era proposto não despertava interesse ou ainda, os conteúdos deveriam ser inadequados na forma ou na quantidade.

Contou-me que, durante o curso, participou do Grupo de Pesquisa, “Formação de Professores e Avaliação”, foi bem avaliada nas disciplinas e após defender a dissertação de mestrado no prazo indicado no Programa, retornou à Bahia para realizar trabalho de formação continuada de professores (as), ou para fazer algum tipo de formação como voluntária.

Ao chegar à Bahia, sua primeira providência foi enviar seu currículo à UESC. Poucos dias depois foi chamada para trabalhar como professora visitante no curso de Licenciatura em Pedagogia.

No início do trabalho, assumiu a Disciplina Educação Inclusiva e Gestão da Educação e no semestre seguinte, quando houve a distribuição das disciplinas, manifestou o interesse pela Disciplina Fundamentos da Educação Infantil. Como atuava como professora na Educação Infantil antes de ser docente universitária, queria acompanhar os (as) estudantes que cursaram a disciplina de Fundamentos na Educação Infantil para saber como se comportaram diante das crianças e passou a trabalhar também com o estágio nesta modalidade.

No trabalho de orientação e acompanhamento dos (das) estagiários (as), constatou que eles (elas) apresentavam muita dificuldade na realização das atividades em sala de aula e precisavam de mais tempo para aprofundarem os conhecimentos acerca da educação com crianças pequenas antes de iniciarem o estágio. A partir desta constatação, começou a construir o Projeto de Extensão “Brincando e Aprendendo na Educação Infantil”, para envolver estudantes do ES e

garantir-lhes mais um suporte teórico/prático para ampliarem seus conhecimentos acerca das crianças, por meio da apropriação das contribuições de pesquisadores (as) como Montessori, Wallon, Piaget e Vygotsky, estudados (as) na disciplina Fundamentos da Educação Infantil.

O Projeto “Brincando e Aprendendo na Educação Infantil”, coordenado pela Professora Vera e vinculado ao Departamento de Educação da UESC desde 2007 é, nas palavras da autora, uma experiência que busca a integração universidade-escola-comunidade, a partir do estabelecimento de uma relação horizontal que inicie e/ou consolide a prática participativa.

Conta que o projeto que nasceu da necessidade de aprofundarem conteúdos relativos à disciplina Fundamentos da Educação Infantil, visto que esta tem carga horária relativamente baixa para os (as) estudantes adquirirem os aportes teóricos necessários à realização do estágio nesta modalidade, no curso de licenciatura em Pedagogia.

Eu percebi que era muito pouco tempo de relação com os conteúdos da disciplina fundamentos da educação infantil para que as alunas fossem realizar o Estágio desta modalidade. Faltava uma base casando teoria e com a prática antes de elas irem para o estágio. Daí nasceu esse projeto que a gente trabalha com a parte teórica e a parte prática para que elas vislumbrassem o fazer depois de estudar Montessori, Wallon, Piaget e Vygotsky. Então, de tudo o que esses autores estão falando, o que elas vão fazer? Como é que vai acontecer lá na prática. Esse projeto já acontece há 11 anos. É um projeto de ação continuada (Professora Vera).

O projeto se efetiva por meio de oficinas, eventos, cursos e palestras. Conta com a participação de estudantes voluntários (as) que, nesta condição, assinam um termo de compromisso na Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, com duração de seis meses, prorrogável por igual período.

As oficinas e os cursos têm duração de 20 horas/aulas e são organizados e executados pelos (as) estudantes para que tenham experiência com a prática com crianças pequenas nas instituições educativas. São realizadas atividades específicas para crianças na universidade, nas instituições educativas e cursos promovidos em ambos os espaços para os (as) professores (as) das escolas campos do estágio.

No período que realizei observações eu participei de duas palestras que estavam previstas no projeto. A primeira sobre os princípios básicos da educação e a segunda referente à coordenação motora fina e coordenação motora ampla. Nas

duas, o palestrante foi um professor do Rio de Janeiro que é clínico geral, mas trabalha como médico escolar¹⁸ com aporte na Pedagogia Waldorf, criada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner em 1919. Esta Pedagogia “busca o desenvolvimento integral da criança, ou seja, o desenvolvimento harmonioso e sadio do ponto de vista físico (corpo físico, ligado à ação), anímico (sentimento, imaginação, relacionamento social) e espiritual” (SANTOS, 2015, p. 23).

Professora Vera me contou que, nos processos de orientação dos (das) estagiários (as) em sala de aula e nas oficinas propostas em seu projeto de extensão supramencionado, toma esta Pedagogia como uma das referências na proposição de atividades manuais para trabalhar a coordenação motora fina, sugerir brincadeiras que levem a criança a interagirem com as demais e a se movimentarem, tanto em sala de aula, como no espaço externo da escola.

Conta que colocou seus filhos para estudar em uma escola que adota a Pedagogia Waldorf a fim de garantir condições para que tivessem uma trajetória bem-sucedida nas etapas posteriores à educação infantil. Durante a entrevista afirmou:

A educação que eu quero para os meus filhos, eu quero para os alunos, por isso, insisto com eles: o trabalho na educação infantil tem que ser norteado pelas brincadeiras e as interações. É isso que está nas Diretrizes para a Educação Infantil (Professora Vera).

Uma das palestras realizada no campus da UESC contou com a participação de professores (as) que atuam em escolas que oferecem a educação infantil; estudantes matriculados (as) no componente curricular do ES na Educação Infantil, na disciplina fundamentos da educação infantil, outros (as) professores (as) e estudantes universitários (as) e interessados (as) da comunidade externa.

No turno matutino, o professor fez uma explanação acerca dos princípios da educação: a fase do sensório motor (interessa para a criança o que o (a) professor (a) faz); a fase do motor (importa para a criança o que o (a) professor (a) fala); e, a fase da explicação (interessa para a criança o que o (a) professor (a) pensa).

No turno vespertino, aconteceram os trabalhos manuais, quando os (as) participantes fizeram atividades com a mandala (desenho em forma geométrica),

¹⁸ O médico escolar realiza um trabalho de apoio pedagógico com os/as professores/as. Ele busca compreender as individualidades das crianças.

para que percebessem a importância deste instrumento para as crianças no que tange ao desenvolvimento da motricidade fina.

Na segunda palestra, também realizada no Campus da UESC contou com o mesmo público alvo. Nela, o mesmo professor explanou sobre motricidade fina e motricidade ampla. Em ambas as palestras, segundo Professora Vera, o objetivo era mostrar que a Educação Infantil tem especificidades para cada etapa: de zero a três anos, de quatro a sete anos e não cabe antecipar a escolarização.

Pode-se perceber que um projeto executado por meio de atividades como essas funciona como um apoio ao trabalho da Professora Vera com o componente curricular do ES para atender demandas reveladas pelos (as) estagiários (as) em aulas na universidade e percebidas por ela nas escolas que oferecem a educação infantil. Na prática, torna-se um meio para aproximar instituição formadora e escolas com a participação dos (das) professores (as) nas instituições campos do estágio e funciona, também, como uma forma de os atores/as envolvidos (as) relacionarem teoria e prática.

Ainda no que se refere ao Projeto de Extensão “Brincando e Aprendendo na Educação Infantil”, Professora Vera avalia com base nos relatórios que as ações até então desenvolvidas têm sido positivas. Apontou como um dos resultados mais significativos a criação da Disciplina “Educação Infantil: currículos e linguagens” e sua inserção no atual Projeto Acadêmico Curricular – PAC do Curso de Pedagogia, decorrentes de amplos debates teórico-práticos com estudantes em sala de aula e na execução deste projeto.

Embora reconhecesse que os resultados obtidos na execução do projeto de extensão ainda são poucos em termos de impactos na formação dos (das) estudantes, considerou-se satisfeita por acreditar que os (as) estudantes adquiriram uma base teórica - prática acerca do trabalho com crianças pequenas para saberem tomar decisões sobre modos de agir nas situações de estágio nas instituições campos do estágio.

Eu fico satisfeita porque pelo menos desde a observação eles já sabem o que não é para fazer lá no estágio. Eles já me procuraram para dizer isso. Eles dizem: professora, o que a gente vê lá é o que não é para a gente fazer (Professora Vera).

Contou que, em sala de aula, tenta incentivar os (as) estagiários (as) a participarem de eventos relativos à educação infantil para ajudarem no trabalho com

crianças, porque se considera comprometida com a qualidade da atuação deles (as) nas situações de estágio e quando forem professores (as) nas instituições de Educação Infantil, bem como, com o desenvolvimento integral das crianças.

Como coordenadora do Projeto “Brincando e Aprendendo na Educação Infantil”, propõe oficinas, cursos e palestrantes com a participação de professores (as) das escolas. Com estes eventos, tenciona que os (as) participantes percebam a necessidade de realizarem atividades condizentes com as especificidades do trabalho com crianças pequenas como forma de solucionarem um dos maiores problemas constatados nas suas visitas às instituições de educação infantil: a antecipação da escolarização das crianças.

Professora Vera me disse que todos os (as) estudantes matriculados (as) no componente curricular estágio supervisionado cursaram a disciplina fundamentos da educação infantil sob sua responsabilidade e que conseguiu envolver a maioria nas atividades do projeto. Destaca, sobretudo, a participação deles (as) no planejamento e na execução com os (as) professores (as) das instituições cadastradas no Colegiado para a realização do estágio.

Em suas imersões nas instituições educativas, percebeu que existem desconexões entre as práticas pedagógicas dos (das) professores (as) das instituições de educação infantil e as políticas educacionais. A sua hipótese era que os (as) professores (as) não tinham as Diretrizes Curriculares e os Referenciais Curriculares da Educação Infantil, como orientadores de suas práticas com as crianças pequenas, talvez por ignorarem ou por não perceberem a relevância destes documentos ou por desconhecimento de seus conteúdos.

A partir do problema detectado, decidiu realizar uma pesquisa no Doutorado em Educação, com foco na implementação de políticas públicas para a Educação Infantil nos municípios, por considerar que neles ocorre sua materialidade. No doutorado, participou de dois grupos de pesquisa, um em educação infantil e outro sobre políticas públicas. Neste último, estudou como se dá a organização, a formulação e a execução das políticas até chegar aos municípios. Tencionava, após o curso, trabalhar com alunos (as) da graduação, a relação delas com a prática.

3.2. O Planejamento da Ação Supervisionada da Professora Vera

Os (as) professores (as) de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UESC pertencem a uma estrutura coletiva de trabalho (universidade, área de estágio, estagiários (as) e instituições campos do estágio). Desse modo, seus planejamentos devem ser pensados, praticados e vivenciados dentro desta situação coletiva de trabalho.

Na prática, implica considerar as orientações prescritas no PAC; as reflexões produzidas nos coletivos com seus pares; as situações relatadas pelos (as) estagiários (as) e percebidos em seus acompanhamentos; e as negociações com gestores (as) e professores (as) das escolas, antes do início do semestre, para reunirem informações necessárias à elaboração do cronograma e do planejamento da ação docente.

O Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Pedagogia da UESC dispõe que compete aos (às) professores (as) do estágio orientar os (as) estagiários (as) para a inserção, a investigação, a atuação e a intervenção nas atividades de docência presentes nos contextos de estágio (PAC-UESC, 2013). Esta incumbência requer um planejamento com definição de ações organizadas, articuladas e sedimentadas em aportes teóricos.

Ao considerar o planejamento da ação supervisionada como um processo de reflexão acerca das opções e ações nelas contidas (FUSARI, 1990; ARAÚJO; BATTINI, 2015) e espaço propício para a mobilização e produção de saberes na formação dos (das) estagiários (as), examinei o planejamento da professora Helena, com o intuito de compreender os saberes nele prescritos, a partir das relações com a proposta do curso de Pedagogia.

Quando realizei uma leitura exploratória do PAC de Pedagogia, antes de iniciar a pesquisa, eu pretendia ter como referência para o exame das relações entre a proposta do curso e o planejamento das professoras Vera e Helena, o projeto de estágio, o programa da disciplina, caderno ou material didático-pedagógico para registro das atividades do estágio e os conhecimentos produzidos na entrevista sobre o assunto.

Após solicitar os suportes de trabalho pedagógico da Professora Vera, obtive a informação de que o projeto do estágio ainda não foi elaborado. Ela me forneceu o

programa da disciplina, mas esse documento estava desatualizado. A ementa desse documento possuía apenas dois tópicos relativamente curtos (Anexo 1). No primeiro, registrava que seria discutida concepção de estágio e no segundo apresentava uma frase genérica, pois propunha práticas educativas sob a forma de estágio supervisionado.

Professora Vera reconheceu que a ementa da disciplina era vaga concernente aos aspectos a serem tratados no estágio. Contou-me que ela passará por alterações antes de ser incorporada ao novo Projeto Acadêmico Curricular. Acrescentou que já foi criada uma comissão para analisar o PAC atual, cujos membros solicitarão as contribuições dos (das) professores (as) das áreas do Departamento de Educação, dentre elas, a do estágio, para, junto com os seus pares, apresentarem sugestões referentes ao ES e a outros aspectos do projeto.

Em sua primeira aula, observei que Professora Vera não apresentou o Programa da Disciplina. Seu planejamento é organizado em um caderno que contempla informações relativas aos aspectos administrativos (ficha para preenchimento, ofícios) e os pedagógicos (modelo de plano de aula e roteiros de observação, coparticipação e entrevista com o (a) professor (a) das instituições campos do estágio).

No contato inicial, levantou os saberes prévios dos (das) estudantes com a intenção de desmistificar concepção equivocada sobre a educação infantil, como parece indicar sua narrativa, ao propor a reflexão acerca da diferença entre educação infantil e ensino infantil.

A primeira aula eu extraio primeiro deles o que eles entendem por educação infantil. Depois disso, eu trabalho a educação infantil a partir do olhar apurado deles com base nas leituras de textos sempre amparado na legislação, para que eles reflitam se o cenário que se apresenta é um cenário de educação infantil ou ensino infantil. Depois eu esmiúço o programa (Professora Vera).

O procedimento de levantar os saberes prévios dos (das) estudantes é fundamental para o (a) professor (a) realizar a articulação entre os níveis de conhecimento já adquiridos e em formação (MACHADO, 2015). Em aula, observei que Professora Vera tentou essa articulação e ao menos, acredito que os encaminhou a uma aproximação de conhecimentos sobre as especificidades da educação infantil.

Como o Estágio na Educação Infantil é o primeiro a ser realizado pelos (as) estagiários (as) e constitui-se a primeira oportunidade de vivenciarem a condição de professor como estudante em formação, creio que ao menos duas questões essenciais foram preteridas na primeira aula: o que é o estágio? Quais as suas expectativas, dúvidas e motivações para estagiarem no campo da prática profissional?

A primeira indagação aponta para reflexões em torno de duas questões que estão no centro das discussões sobre o estágio nas licenciaturas: a concepção de estágio como espaço para a aplicação de conhecimentos (PIMENTA; LIMA, 2004) e a concepção de estágio como eixo articulador do currículo do curso. A segunda remete a reflexões acerca do perfil do (da) estudante em situação de estágio supervisionado e do (da) profissional a ser formado (a).

No caso de lidar com estudantes que já são professores (as) ou que desenvolveram atividades de pesquisa ou intervenção nas escolas quando cursaram outro componente curricular, reduzir o foco do levantamento à reflexão relativa a determinado conceito deixa de abarcar vivências, descobertas e percepções relativas a estas experiências, e em consequência, restringe as possibilidades de obter informações relevantes para se pensar as ações supervisionadas.

Em sala de aula, após levantar os conhecimentos prévios dos (das) estudantes acerca da diferença entre educação e ensino infantil e discutir as representações apontadas, pegou seu caderno de registro da supervisão para transmitir informações relativas ao estágio. Inicialmente citou o nome das escolas das cidades de Ilhéus e Itabuna disponíveis para a realização do estágio, com seus respectivos endereços. Depois forneceu os documentos necessários à continuidade da formalização do estágio nas escolas e apresentou e comentou o cronograma das etapas do estágio. A seguir, pediu aos (às) estudantes destas cidades que se juntassem em duplas. Quanto aos (às) das demais cidades, comunicou-lhes que deveriam realizar o estágio de forma individual, após análise de cada caso, nos termos presentes na proposta do curso (Registro de Aula Observada).

Para poder planejar de modo adequado a tarefa de ensino e entender as necessidades do (da) estudante, é preciso, antes de tudo, saber para quem vai se planejar. Conhecer o (a) estudante é a primeira etapa do processo de planejamento, como entende Piletti (2010).

Uma das considerações a ser feita é que o componente curricular não define de modo exclusivo os saberes-fazer. Depende do curso e do profissional que se pretende formar e de suas necessidades (MASETTO, 2012). Dentro desta linha de raciocínio, o planejamento deve ser pensado principalmente em função das atividades que os (as) estudantes (as) vão realizar, pois são sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem (Ibidem).

Como o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UESC é constituído das etapas de observação, coparticipação e regência nas escolas, intercalada com o tempo para os encontros entre o (a) professor (a) orientador (a) e os (as) estudantes na universidade, o planejamento da Professora Vera foi pensado para esse formato.

Como mencionado na metodologia, a carga horária do ES no Ensino Fundamental é de 180 (cento e oitenta) horas. Dessas, o PAC dispõe que 135 (cento e trinta e cinco) horas destinam-se para as atividades de docência e 45 (quarenta e cinco) horas, equivalentes a 15 (quinze) encontros de 03 (três) horas são para os momentos na universidade entre o (a) professor (a) orientador (a) e os (as) estudantes. Deste modo, como o PAC não deixa clara a carga horária para as etapas de planejamento, observação, coparticipação e regência, a distribuição fica por conta dos (das) professores (as).

3.2.1. As Orientações para a Observação, Coparticipação e a Regência nas Escolas

A proposta do curso de Pedagogia para o estágio dispõe que o (a) estudante em situação de estágio obrigatório deve compreender o fazer pedagógico como instrumento de pesquisa, reflexão e intervenção para diagnosticar as necessidades de aprendizagem e propor projetos de intervenção (PAC-UESC, 2013).

Na aula antes do período da observação, constatei que o trabalho da Professora Vera estava em consonância com esta orientação. Recomendou aos (às) estagiários (as) imersões reflexivas e críticas na escola para conhecerem suas características físicas, a proposta de formação, a rotina de trabalho das professoras e o ambiente da sala de aula, de modo a reunirem informações necessárias às suas intervenções no período da regência.

Em aulas na universidade e na entrevista, o levantamento das necessidades das crianças e a observação na sala de aula foram os aspectos centrais das orientações de Professora Vera, pois compreende que o espaço da sala de aula é mais do que o ambiente físico é um espaço formador. Essa visão sobre o espaço da sala de aula é assumida por vários (as) pesquisadores (as) (BARBOSA; HORN, 2001; CARVALHO; RUBIANO, 2001; CRUZ, 2004; HORN, 2004; LOUREIRO, 2000; NONO, 2011), pois identificam uma relação direta entre o espaço físico e a proposta pedagógica da instituição educativa.

A observação começa de fora. Quais os espaços os professores têm para trabalharem com as crianças? Na educação infantil, eu não tenho uma sala de aula. Eu não preciso de uma sala de aula para as crianças. A sala é um referente aonde a criança chega com seus materiais, com a lancheira, com a mochila, mas não necessariamente eu tenho que fazer todas as atividades dentro de uma sala de aula. Lá na escola os estagiários vão observar todos os espaços internos e externos. Tem uma praça? Tem um ginásio? Se for uma casa, tem quintal? Tem varanda? Tem corredor? Tem quadra? O que é que tem nessa escola? Então esse observar do espaço, eu entendo como o terceiro formador. Não é só o professor que forma e não é só a criança que se forma. O espaço pode ser formador. Eu proponho o planejamento para trabalhar na escola com base nessas informações. Se eles viram que a escola tem um ginásio do lado da escola, então elas vão propor atividades para as crianças brincarem no ginásio da escola.

Desse modo, creio que se pode ponderar que o espaço físico em si não é formador. Ele se torna formador pela maneira como ele é concebido e organizado para o trabalho com crianças pequenas. A sala de aula, por exemplo, o modo como se organizam os materiais, os móveis e a forma como crianças e adultos (as) ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladoras de uma concepção pedagógica, conforme Horn (2004).

Na orientação para a observação nas escolas, Professora Vera também provocou os (as) estudantes a refletirem sobre os saberes transmitidos/aprendidos na disciplina de fundamentos da educação infantil ao formular questões nos seguintes termos: lembra do que vocês estudaram na disciplina de fundamentos da educação infantil? Lembra o que vocês viram em Maria Montessori? Lembra do que a legislação aponta para o trabalho com as crianças na educação infantil?

Mais do que um convite aos (às) estudantes para revisitarem os aportes teóricos estudados no curso, as provocações podem passar o entendimento de que Professora Vera supunha que eles (elas) dominassem ou teriam consolidados os saberes disciplinares sinalizados nas perguntas.

Pretendo que eles percebam as contradições e as orientações com base nos estudos que a gente tem desenvolvido tanto da parte da política como da parte pedagógica. Então eu quero que elas percebam como as crianças estão sendo trabalhadas lá na escola. Diz respeito ao que a gente estudou, entendeu sobre o desenvolvimento da criança? Sobre o que as Diretrizes Curriculares apresentam sobre o brincar e as interações? Em que momento vocês observaram esse brincar? Como aconteceu? (Professora Vera).

É preciso considerar que uma disciplina de fundamentos da educação infantil com apenas 60 (sessenta) horas não dá conta de contemplar todos os aspectos relativos às especificidades do trabalho com crianças pequenas. Ademais, os (as) estudantes se deparam com emaranhado de informações que dificulta se apropriarem de muitas delas para fazerem as relações com as atividades desenvolvidas na escola.

A orientação para a observação ocorreu na segunda aula na universidade e não houve tempo suficiente dedicado à leitura para discutir aportes teóricos sobre práticas formativas na educação infantil, em decorrência das demandas trazidas pelos (as) estagiários (as) após a primeira semana de vivências nas escolas. Desse modo, a observação foi feita com base no roteiro apresentado, no primeiro dia de aula junto com os demais documentos de caráter administrativo e pedagógico.

Nesta etapa, os (as) estagiários (as) contam com apenas com os conhecimentos adquiridos/construídos no curso para tornar o espaço e tempo da observação como oportunidade de reflexão sobre propostas e práticas adotadas com crianças na educação infantil. As orientações balizadas em aportes teóricos do campo da educação infantil aconteceram no período da coparticipação.

Os (as) estagiários (as) relataram em sala de aula que enfrentaram alguns contratemplos para realizarem a observação nas escolas. Teve escola que mudou a rotina devido a realização de evento não previsto no planejamento da escola. Na ocasião, Professora Vera se comprometeu a reorganizar o cronograma, de modo

que conseguissem cumprir a carga horária do estágio dentro do prazo máximo exigido.

Um dos (das) estagiários (as) que solicitou férias do trabalho para realizar o estágio se viu prejudicado com uma reforma da escola e atrasou o início do seu estágio. Diante desse problema, Professora Vera recomendou buscar o diálogo com o patrão para negociar uma licença.

Estes dilemas vividos pela Professora Vera na orientação do estágio mostram a necessidade de o planejamento da ação supervisionada ser flexível e instrumento de replanejamento para abarcar novas situações que surgem no cotidiano de trabalho.

Apesar da carga horária do estágio de observação ser de 20 (vinte) horas, previstas a serem cumpridas em uma semana, Professora Vera informou-os (as) que os (as) estagiários (as) deveriam dar continuidade à observação em sala de aula na coparticipação.

O estágio de coparticipação é uma fase preparatória para a regência de sala de aula. É o primeiro momento de aprendizagem da profissão. Apesar de ainda não assumir em definitivo a sala de aula, nesta etapa o (a) estagiário (a) contribui como auxiliar do (da) professor (a) no seu planejamento, na elaboração e proposição de atividades para as crianças pequenas. Para esta etapa, Professora Vera recomendou em sala de aula que não reproduzisse práticas próprias de alfabetização ao propor uma transgressão pedagógica.

Eu pretendo que elas transgridam o que elas têm visto na escola. Junto com a professora elas deverão propor atividades. Eu questiono: Vai ser da maneira que vocês observaram que a professora fez? Essa é a maneira correta? O que é que está contraditório com o que vocês aprenderam no curso? Eu digo que esse é o momento de elas demonstrarem o que aprenderam na universidade (Professora Vera).

Quando dialogarmos sobre a coparticipação, Professora Vera me contou que orienta os (as) estagiários (as) a proporem atividades que contemplem o desenvolvimento integral das crianças por as considerar ativas e por defender que elas têm de vivenciar plenamente a infância.

Em sala de aula de uma das escolas em que fez acompanhamento na coparticipação, ela orientou a aplicação de uma atividade. Assim, conseguiu que o

tempo da sala de aula se constituísse, também, em tempo do brincar, mas sem tratá-los de modo pré-determinado pelo relógio como uma sucessão de fatos com início e fim, conforme Kuhn; Cunha; Costa (2015).

Quando foi acompanhar as estagiárias nas demais salas, as atividades já haviam sido aplicadas e em direção contrária do que defendia, e deixou evidente nos gestos e em comentários na saída sua preocupação. Ela só não fez reparos quanto às vivências das crianças no recreio, embora tenha ficado claro que existe na escola o tempo do brincar e o tempo do estudar.

Nos dias que eu acompanhei Professora Vera no período da coparticipação, verifiquei que ela examinava o planejamento dos (das) estagiários (as) e observava o modo como desenvolviam junto com os (as) professores (as) as atividades. Quando não gostava de algo, olhava para mim e balançava a cabeça para expressar seu descontentamento com determinado tipo de atividade que considerava inadequada. Algumas vezes lamentou, em voz baixa, a falta de brincadeiras. O reparo era mais com relação à ação das professoras. Em um momento, apenas, chamou uma das estagiárias e a orientou como desenvolver a atividade com as crianças. No momento do intervalo, demonstrou expressão de felicidade ao observar as crianças brincando com as demais (Anotações do Acompanhamento da Professora Vera).

Depreende-se que na coparticipação contrastava o descontentamento da Professora com práticas docentes que considerava inapropriadas para o trabalho na educação infantil e sua felicidade, no tempo do intervalo, ao observar as crianças brincando com as demais.

Na aula posterior ao acompanhamento na coparticipação, citou as atividades que observou nas escolas e recomendou dialogar com a professora para desenvolver outras mais indicadas às crianças. E repetiu algumas vezes que os (as) estagiários (as) precisam transgredir práticas adotadas.

Como propôs a transgressão de práticas que consideravam inadequadas, cabem as seguintes reflexões: o que é a transgressão na educação infantil? Como pode ser praticada nas instituições de educação infantil? Quais as implicações da transgressão no trabalho com crianças na educação infantil? Até que ponto a transgressão é alternativa viável na educação infantil?

Ao longo da história, em uma perspectiva “civilizatória”, o transgredir apareceu com uma conotação sempre ligada ao proibido, conforme Paula & Santos

Filho (2011), mas a transgressão proposta pela Professora Vera aponta para um modo de experimentar e de agir que se diferencia do que está posto a ser trabalhado com crianças pequenas na educação infantil.

Em outras palavras, com sua recomendação, Professora Vera pretendia que os (as) estagiários (as) transgredissem os limites normais da pedagogia tradicional ao orientá-los (as) a transgredir a pedagogia como transgressão (PENNYCOOK, 2006).

Na Regência, quando os (as) estagiários/as assumiram a sala de aula e começaram a desenvolverem atividades com as crianças pequenas, insistia a adotarem práticas transgressoras. Neste momento de aprendizagem da docência, Professora Vera disse esperar que eles (elas) materializassem suas aprendizagens sobre desenvolvimento integral da criança.

Após uma semana do início do estágio de regência nas escolas, Professora Vera entrou em sala de aula e como de costume, cumprimentou os (as) estudantes, pediu que eles (elas) se organizassem em semicírculo e disse: vamos conversar sobre a regência. Inicialmente perguntou: como foram à primeira semana de estágio de regência? Escutou relatos de alguns (algumas) que enfrentaram algum contratempo na escola e disse que ia entrar em contato com a diretora para tomar as devidas providências a fim de solucionar o problema. Registrou todos os relatos e pediu-lhes que mencionassem as atividades que desenvolveram com as crianças pequenas. Após escutar os relatos, algumas recomendou repeti-las, outras alterá-las e outras ainda, ressignificá-las para se adequarem às especificidades do trabalho com crianças (Registro de Aula Observada).

Ao falar do conjunto de orientações aos (às) estagiários (as), avaliou que eles (elas) têm demonstrado condições de lidar com o trabalho com crianças pequenas. Durante a entrevista, contou-me que eles (elas) revelaram que a sua presença nas instituições tem sido importante para ajudá-los (as) a repensarem atividades e, assim, redimensionarem seus planejamentos para o alcance dos objetivos pretendidos que é garantir à criança o cuidar e o brincar, de modo indissociáveis, norteados pelas brincadeiras e as interações, como disposto nas Diretrizes Curriculares para a Educação infantil.

Quanto aos (às) estagiários (as), eu tenho percebido que eles (elas) têm demonstrado que estão preparados (as) para chegarem lá. Eles (elas) contaram que foi essencial a minha

presença na escola, pois os (as) fizeram repensarem seus planejamentos, de modo a se tornarem flexíveis na realização das atividades, especialmente quando viam que estavam atingindo o objetivo esperado. (Professora Vera).

Nas minhas aproximações dos espaços de trabalho da Professora Vera, percebi sua preocupação em orientar os (as) estagiários (as) a desenvolver um trabalho de reflexão sobre práticas adotadas nas escolas e a promoverem ações que atendessem às especificidades das crianças pequenas, com o intuito de que fossem criadas as condições para que facilitassem o processo de aprendizagem quando estas iniciassem a escolarização.

Todavia, como os (as) estagiários (as) se depararam com crianças nas faixas de idade até 3 (três) anos e entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos e Professora Vera tem defendido observância às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), senti a falta de orientações para atender as especificidades das crianças nessas faixas de idade, pois o desenvolvimento infantil não tem características individuais que podem ser identificadas em cada idade, conforme Dias; Bhering (2004):

Não estamos compreendendo o desenvolvimento infantil como um conjunto de características universais que podem ser identificadas em cada idade, indistintamente para todas as crianças. Estamos apontando a perspectiva de que uma criança de três anos apresenta particularidades de linguagem, de motricidade, de brincadeira que diferenciam qualitativamente da linguagem oral, das habilidades motoras e da forma de organizar brinquedos e brincadeiras de uma criança de cinco. E são essas as especificidades para as quais o professor tem que estar atento no ato de planejar e executar a ação educacional (DIAS; BHERING, 2004).

Nas orientações, notei a ausência de recomendações que visassem à realização de atividades, indicadas à transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, como recomendada nesta legislação, para evitar a ocorrência de rupturas, mas um exercício ético pedagógico que assume e respeita a infância como processo, como um percurso em instâncias muito próximas, conforme Zanatta; Marcon; Maraschin (2015).

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as

especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

Ademais, as crianças têm tempos, necessidades e formas distintas de se relacionarem com o mundo e por essa razão, seu desenvolvimento não ocorre de forma linear. Sempre ocorrem avanços e retrocessos que requererem práticas que atendam as especificidades de cada fase por elas vivenciadas.

3.3. A Relação entre a Universidade e as Instituições Campos do Estágio

Pensar em inserções reflexivas de estagiários (as) nos campos da prática profissional para que possam vivenciá-los (as) em suas múltiplas possibilidades ao realizarem atividades que atendam às especificidades das fases de desenvolvimento das crianças, requer, também, que professores (as) orientadores (as) construam efetivas parcerias com gestores (as) e professores (as) das instituições campos do estágio.

É importante frisar que o estágio é componente obrigatório dos cursos de formação de professores (as), dentre eles, o da licenciatura em Pedagogia e visa a aproximar os (as) estudantes das instituições campos do estágio. A depender do sentido desta aproximação, poderá mobilizar diversos atores em torno de uma proposta de formação em contexto de prática. Nesta direção, o (a) professor (a) orientador (a) do estágio assume papel central na consolidação de efetivas parcerias por meio de ações colaborativas entre gestores (as), estagiários (as) e professores (as) das instituições educativas.

O (a) professor (a) de ES é um (uma) dos (das) gestores (as) da proposta do curso de Pedagogia. Nesta condição, tem a complexa incumbência de assegurar a relação entre a universidade e as instituições campos do estágio e a estabelecer, com os profissionais do campo de estágio, relações que favoreçam a formação e atuação profissional na perspectiva coletiva e colaborativa (PAC-UDESC, 2013).

Mas por que a atribuição do (da) professor (a) de ES de inserir os (as) estagiários (as) nas instituições campos do estágio é complexa? Se esta incumbência é complexa, em que consiste esta complexidade? Estas instituições não são os espaços de atuação do (da) pedagogo (a)? Seus gestores (as) e

professores (as) não precisaram de espaço para estagiarem quando estiveram em condições de estágio obrigatório?

A tarefa de garantir efetivas parcerias não é algo simples, pois não basta entregar um ofício aos (às) gestores (as), conseguir o aceite e encaminhar os (as) estudantes às escolas para que desenvolvam atividades durante um determinado tempo pré-fixado em um cronograma. Tratar-se de formalizar o estágio a partir da construção de uma proposta coletiva que oportunize aprendizagens a todos (os) envolvidos (as).

Quanto à formalização do estágio, Professora Vera me contou que as escolas selecionadas para o estágio estavam cadastradas junto ao Colegiado. Então, antes do início do semestre procurava saber se os (as) gestores (as) e professores (as) ainda manifestavam o interesse em continuar a receber os (as) estagiários (as). Além disso, buscava obter informações sobre condições de realização das atividades e de acompanhamento.

Professora Vera não adota um cronograma com as datas de acompanhamento dos (as) estagiários (as). Prefere ir às escolas sem comunicar previamente os (as) gestores (as) e os (as) estagiários (as). Ela contou-me que sabe com base em sua experiência de acompanhamento que as professoras podem modificar a rotina antes de sua chegada e mostrar uma realidade não condizente com o cotidiano das crianças.

Aqui na universidade eu faço muitas coisas, tem orientações de alunos, participação em bancas, reuniões, tem muitas coisas e não tem como eu saber quando dá certo de visitar as alunas. Também porque eu gosto do imprevisto. Quando eu aviso que vou à escola, aí as professoras se preparam. Eu chego lá e está tudo bonitinho, arrumadinho. Dá uma melhor atenção às alunas. Não faltam. E quando eu vou de surpresa, sem avisar, aí eu vejo que uma aluna chegou atrasada, a professora não está lá, deixou as alunas sozinhas na sala. É diferente. E quando eu aviso vai está tudo maquiado porque sabe o dia que vou lá (Professora Vera).

Professora Vera indica em sua justificativa que lida com uma espécie de “faz de conta” no acompanhamento do estágio nas instituições educativas, especialmente no período da coparticipação, cujos (as) responsáveis diretos (as) pelas ações pedagógicas em sala de aula são os (as) professores (as).

O fato de não estabelecer um cronograma pré-fixado com as datas dos acompanhamentos não deve ser entendido que ela se porta como um fiscal que chega às pressas para fiscalizar o trabalho desenvolvido na escola. Na prática, parece demonstrar uma preocupação em não se deparar com uma realidade fictícia.

Professora mostra na sua narrativa que recorre aos saberes experienciais para tomar decisões sobre situações que afetam a formação prática dos (das) estagiários (as) e o desenvolvimento integral das crianças. Ao mencionar que “sabe pela experiência” indica, nesse caso, que não se baseia apenas em certezas subjetivas construídas em sua trajetória, mas no confronto com práticas concretas adotadas nas escolas.

Convém ponderar que a desconexão entre propostas de trabalho para atender as crianças pequenas indica que Professora Vera, nos contatos com gestores (as) e professores (as), não tem conseguido mobilizá-los (as) a produzir com eles (elas) uma proposta coletiva na qual se estabeleçam com clareza objetivos, atribuições e responsabilidades no acompanhamento do estágio.

Em consequência, a relação tem sido de acolhimento de estagiários (as) e se mostra distante de se transformarem em efetivas parcerias, visto que a narrativa indica que os (as) professores (as) não têm assumido o tempo do estágio como tempo de formação para os (as) estagiários (as) e a comunidade escolar.

Eu não tenho dificuldade de conseguir escola para os estudantes estagiarem porque eu já consegui a credibilidade dos diretores e dos coordenadores pedagógicos. Quando eu chego, eles sempre me recebem muito bem, mas eu ainda vejo dificuldade é no acompanhamento por parte dos professores, no que tange ao olhar cuidadoso com os alunos. Entendo que são estagiários e que precisam desse local para fazer a regência. Olha! Sinceramente eu já não sei mais o que fazer. As professoras das escolas andam tão descrentes com a educação, porque elas sempre acham que já fazem demais e quando o estagiário chega, elas acham que é momento de elas descansarem. Por isso que elas faltam. Elas verbalizam isso. Elas dizem: vai ter estagiário? Ah, que bom, vou dar uma descansada. Então elas não estão lá todos os dias, elas se ausentam (Professora Vera).

No acompanhamento da Professora Vera nas escolas na etapa da regência na educação infantil, quando os (as) estagiários (as) assumiram a sala de aula, constatei que os (as) professores (as) estavam presentes, mas não interferiram na realização das atividades.

Consolidar efetivas parcerias torna-se algo complexo, ainda mais que existe incompatibilidade entre as tarefas propostas pela escola e as tarefas definidas para o estágio. A primeira alternativa apresentada pela Professora Vera para sanar este impasse é a escola, por meio de seus (as) professores (as), se encarregar da elaboração das atividades e os (as) estagiários (as) cuidarem da aplicação. Essa sugestão parece-me que não resolve o problema, pois se as atividades forem produzidas de forma inadequadas para o trabalho na educação infantil, os (as) estagiários (as) poderão ter muitas dificuldades de fazerem a transposição didática delas na aplicação com as crianças pequenas.

A gente tem uma carga de trabalho vinda do professor da escola que difere do que a gente propõe dentro da universidade. Então eu acho assim: deveria ser uma relação onde o professor deveria ser o observador dos meninos e as alunas deveriam executar o plano que elas organizaram com base na disciplina e no curso que elas fizeram. Entendo que a escola deveria dar o rol do que pretende trabalhar e o como trabalhar seria dos alunos. Mas a escola já dá o papel mimeografado e quer que as alunas coloquem em execução a atividade naquele papel mimeografado. Elas têm que fazer todo dia aquele trabalho mimeografado. Quando eu estou visitando, some o papel, mas quando não estou, aí as alunas dizem: Oh, professor, é só a senhora sair da sala que volta o papel.

Professora Vera conta que ao constatar a proposição de atividades que considera incompatíveis às especificidades das crianças, recomenda aos (às) estagiários (as) cumprirem a realização das atividades, mas modificarem a forma de execução para se adequarem à realidade do trabalho com as crianças. Para tanto, os (as) orienta a utilizar os conhecimentos relativos à educação infantil e adaptá-los às atividades previstas no planejamento da escola.

A gente tem driblado esta situação. Eu digo, olha gente é pouco tempo que nós temos dentro da instituição. Vamos tentar transgredir o formato que estão dando para a gente porque vocês têm consciência de que esse não é o trabalho que deve ser feito na educação infantil. Aí eu falo para elas. Ela não quer que trabalhe o número dois, então está bom, está lá à folha que você vai ter que fazer alguma coisa com o número dois. Mas, ao invés de somente mandarem os alunos colorirem o número dois, como é proposto, pede às crianças para cortarem o papel, amassarem o papel, com isso ela trabalha o movimento de pinça e a coordenação motora fina. Pede para fazer as bolinhas, colocar o número dois, pegar o barbante e contornar o barbante. Desenhar no chão o número dois, bem grandes, já que o foco é o número dois e a criança vai passar pelo número dois de diversas maneiras, agachando, pulando, saltitando de um pé só. Ou seja, trabalhar o corpo da criança. Não a

deixar o tempo todo sentada. Então, trabalhar o corpo com o dois, já que ela quer que trabalhe o dois (Professora Vera).

A seguir, contou-me, também, que se mostra impotente diante da falta de compromisso de professores (as). Mas mesmo assim, realiza um trabalho de sensibilização e de escuta sobre eventuais problemas enfrentados (as) pelos (as) professores (as) e desenvolve diversas ações com eles (elas), para que assumam o compromisso com o acompanhamento dos (das) estagiários (as), mas nem sempre obtém êxito em suas investidas, embora reconheça e valorize o trabalho realizado por uma parte deles (as) nas escolas.

O que é que tenho feito: eu vou para dentro da escola, eu faço curso, palestra, oficina com as professoras mostrando a importância do estágio e que elas também já passaram por isso no estágio. Ou seja, eu enquanto professora de estágio, me coloco à disposição da escola para tratar de algum tema da educação infantil e converso com os professores sobre dificuldade que eles estejam passando. E coloco sempre no início do estágio que este é um momento de aprendizagem e que as alunas estão aprendendo com o professor. Então eu falo que o olhar cuidadoso do professor, a frequência e a assiduidade é importante. Mas nem sempre elas seguem. Não é geral. Temos excelentes professoras (Professora Vera).

Nas palestras referentes às atividades do seu Projeto de Extensão “Brincando e Aprendendo na Educação Infantil”, Professora me disse no local do evento que aquela era mais uma iniciativa para fazer frente à incompreensão dos (das) professores (as) acerca do trabalho a ser realizado na educação infantil.

A julgar pelas suas narrativas e sua relação direta com os (as) professores (as) na orientação de atividades na primeira palestra a que assisti, eu percebi que ela tem buscado conquistar uma mudança de mentalidade, de concepção, embora os problemas tenham se mantido.

Esta situação problemática aponta para a reflexão sobre algumas questões que merecem no futuro serem aprofundadas: quem são os (as) professores (as) que atuam na educação infantil? Qual a sua formação? A que se destinam essas formações? Como avaliam a formação obtida?

Diante destas *situações limites*, Professora Vera procura incentivar os (as) estudantes a superarem os obstáculos. Em uma das aulas, disse que acredita neles e confia no trabalho para fazer a diferença nas instituições educativas para desemparedar a infância. Em suas aulas na universidade, entendi que

desemparedar significa promover atividades que leve ao livre movimento dos corpos das crianças, pois elas não devem aprender apenas sentadas em cadeiras.

Nas aulas na universidade, constatei que Professora Vera sempre expôs problemas percebidos nas visitas às escolas e fez frequentes alertas quanto à necessidade de os (as) estagiários (as) pensarem em atividades que levassem as crianças a realizarem muitos movimentos dentro da escola em contraposição às práticas características do processo de alfabetização.

O estágio tenciona oferecer contribuições para a aprendizagem dos (das) estudantes ao mesmo tempo em que pode contribuir para romper com o isolamento tradicional da universidade em relação às instituições educativas. Ou seja, é oportunidade para mudar a imagem de que seja uma instituição fechada ao seu entorno, como se pode depreender das ideias de Zabalza (2014).

Como parece que esse entendimento ainda não chegou aos (às) gestores (as) e professores (as), outras questões específicas em à relação universidade e as instituições educativas me parecem merecer aprofundamento: O que os (as) professores (as) pensam do estágio supervisionado nas escolas? Como avaliam a presença de estagiários (as) nas escolas? Por que gestores (as) e professores (as) não têm assumido seus papéis de colaboradores (as) no desenvolvimento do estágio dos (das) estudantes?

Em países como França e Canadá, há uma legislação preocupada de forma sistemática com a formação de futuros (as) professores (as), pois oferece subsídios à relação de colaboração e parceria entre as Instituições de Ensino Superior - IES e a escola. Ambos os países possuem uma concepção mais clara e formalizada sobre a escola enquanto um espaço de formação, bem como sobre a função formal do (da) professor (a) da escola que recebe estagiários (as), os (as) chamados (as) formadores (as), conforme Cirino & Souza Neto (2017).

Como no Brasil ainda não existe legislação nesse sentido, Professora Vera enfrenta o desafio de garantir que a parceria transcenda o aspecto formal, para que haja, de fato, a relação de colaboração entre universidade e escola, pois “parceria implica ainda uma concepção de trabalho em equipe, de uma relação de poder compartilhados, valores comuns, tomada de decisão em conjunto, papéis e responsabilidades claramente definidos” (Ibidem, p. 668).

Vale destacar que, no ano 2018, foi lançado o Programa de Residência Pedagógica que é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de

Professores, apresenta como objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciaturas, por meio da promoção da inserção do licenciado na escola de educação básica.

A imersão apresenta semelhanças com o estágio. Contempla, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um (uma) professor (a) da escola com experiência na área de ensino do licenciando (a) e orientada por um docente da sua instituição formadora.

O Programa oferece subsídios à relação de colaboração e parceria entre as Instituições de Ensino Superior - IES e a escola, mas a proposta se mostra distante da experiência dos países França e Canadá, apontada por Cirino & Souza Neto (2017). O projeto de intervenção nas escolas é produzido no interior das instituições, sem a necessária colaboração com gestores e professores (as) das escolas. O trabalho do residente é aplicá-los nas instituições.

Na sala de aula na universidade, percebi que Professora Vera tem expressado suas preocupações com a falta de acompanhamento do estágio pelos atores das escolas, mas sempre pede aos (às) estagiários (as) para adotarem uma pedagogia transgressora, especialmente quanto ao espaço da escola.

Ao chegar à sala de aula, pedia aos (às) estudantes que se organizassem em forma de semicírculo, antes de iniciar o diálogo sobre demandas, problematizações e inquietações apresentadas por eles (elas), bem como situações que percebera nas visitas às instituições educativas e referentes ao estágio. Professora Vera ficava sempre de pé porque após escuta atenta às narrativas, sugeria várias atividades e modos de aplicá-las, com movimentos do próprio corpo. Justificou que aprendeu na experiência em sala de aula com os (as) estudantes a articular modos de saber-conhecer com modos de saber-fazer. Sua expectativa era de os (as) estagiários (as) estabelecerem conexões teóricas – práticas nos potenciais campos de atuação profissional (Notas de Aula Observada).

Nesta direção, propôs trabalhar a percepção e realizar atividades que conduzissem as crianças à livre expressão, criação artística e do movimento para o desenvolvimento do cérebro, em contraposição às atividades abstratas e prontas. Propôs trabalhar, também, a percepção para que as crianças pensassem sobre o que estavam fazendo. Sugeri atividades que os (as) alunos (as) pudessem experimentá-las, vivenciá-las para revelarem o que eles (as) sabiam.

Há, em todas orientações, uma preocupação com o desenvolvimento de atividades que acionem diversas dimensões das crianças, embora careça de direcionamentos específicos para as idades, como mencionei anteriormente, no sentido de criar as condições para que entrem no ensino fundamental sem retrocessos.

3.4. Os Saberes da Ação Supervisionada da Professora Vera

A profissão docente, como as demais, é constituída de saberes necessários à execução de suas atividades. Assim sendo, as professoras orientadoras do estágio são possuidoras de saberes. Mas o que elas sabem realmente? O que precisam saber para orientar e acompanhar o estágio?

Professora Vera considera necessário ter conhecimentos relativos à disciplina de Educação Infantil e às legislações que dispõem sobre a primeira etapa da educação básica e de preferência ter trabalhado como professor (a) de criança. Assim consegue entender como ocorre a aprendizagem da criança e reúne as condições de trabalhar ancorado na experiência obtida.

Assim como revelaram as pesquisas de Tardif (2011) com professores (as) da educação básica, Professora Vera não coloca os saberes em um mesmo patamar de valor. Ela coloca os saberes oriundos da experiência como os saberes balizadores da prática e da competência profissional do (da) professor (a) que trabalha com o componente curricular estágio supervisionado na educação infantil. A experiência, em sua compreensão, constitui condição para a aquisição e a produção de seus próprios saberes.

Apesar de dar destaque especial aos saberes da experiência, fica evidente em sua narrativa que ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes teóricos e práticos para integrá-los e transformá-los no e para o trabalho com crianças pequenas. Nesta compreensão, a experiência é saber do trabalho sobre saberes.

Fica evidente, também, sua preocupação com profissionais que tenham clareza do que seja o trabalho com crianças pequenas para não confundir com o trabalho com alunos (as) em processo de alfabetização.

Embora não mencione em sua narrativa, fica subjacente que enfrenta o dilema de lidar com estudantes com formação limitada para o trabalho com crianças na atuação na educação infantil. Esta é uma indicação clara que os (as) saberes dos (das) professores (as) não devem se restringir aqueles obtidos em uma formação universitária, como também entende Tardif (2011).

Primeiro eu preciso entender o que fundamenta o desenvolvimento de uma criança porque eu vou trabalhar com a criança desde a primeira fase do desenvolvimento físico, motor, preceptivo. Eu preciso entender desses fundamentos. Somente o curso de Pedagogia não nos dá esse suporte. A gente tem que estudar outros aportes filosóficos, psicológicos e outros. Temos que saber da legislação. Existe uma série de documentos que trata das políticas de educação infantil. E eu preciso saber disso para ter uma prática condizente com o desenvolvimento da criança. Eu não posso fugir que eu tenho algo superior para responder. E, preferencialmente, que tenha passado pela educação infantil, porque faz uma grande diferença. Se já foi professor/a de criança, entende melhor como a criança aprende. Tem que entender do dia-a-dia da instituição. Saber que é diferente uma instituição de educação e uma instituição de ensino e a amplitude do que seja esse termo, educação. Educar é muito mais do que ensinar. Ter claro que o professor tem que educar e cuidar. Esse binômio precisa estar amarrado. Não pode ensinar e depois educar. Eu tenho que saber que o ato de lavar as mãos da criança é educativo, pois se trata da saúde da criança. Eu tenho que ter a competência dos fundamentos e ter a competência da prática. Eu tenho que saber cuidar da criança, não só no sentido da assistência social (Professora Vera).

Na narrativa da professora Vera, os saberes da experiência se encontram em forte sintonia com os conhecimentos contidos na legislação a respeito da educação infantil. A legislação foi mencionada como um fato social de extrema relevância em seu trabalho.

Vale destacar a seguinte afirmação da Professora Vera: “existe uma série de documentos que trata das políticas de educação infantil. E eu preciso saber disso para ter uma prática condizente com o desenvolvimento da criança. Eu não posso fugir que eu tenho **algo superior** para responder” (Destaque nosso).

A trajetória de formação e atuação e sua vasta produção de artigos na educação infantil lhe possibilitam ter certa clareza, por exemplo, em relação ao fato de que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são uma referência relevante para o trabalho docente com crianças. Trata-se de um documento que consolidou um novo paradigma do atendimento à infância e orientou

a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social (BRASIL, 2009).

Professora Vera disse que tomar como base da atuação docente os saberes disciplinares não dão conta de lidar com as especificidades na educação infantil. Considera necessário apropriar-se dos saberes da experiência nesta modalidade para ter condições de enfrentamento das situações novas que porventura surgirem no cotidiano de trabalho.

Quando você não passa pela atuação na educação infantil e leva em conta somente o que você leu não funciona no trabalho com crianças. Às vezes o que a gente leu, nem sempre é o que a gente vive no dia-a-dia com a criança. A criança nos surpreende (Professora Vera).

Professora Vera disse que leva sua experiência docente com crianças para a sua prática como orientadora de estágio na educação infantil, devido a considerar que seu trabalho foi conduzido repleto de ludicidade com crianças e o tema ludicidade é um dos aspectos centrais apontados na legislação sobre educação infantil. Ademais, destaca que seus modos de saber-fazer hoje, como professora do ES, recebe influências da sua experiência docente anterior com criança, mesmo em uma época que tinha apenas a formação inicial. Ela menciona que as experiências bem-sucedidas focam nos aspectos que ela mais valoriza no trabalho com crianças pequenas.

Eu trago até hoje minha experiência com criança na educação infantil. No meu caso, porque eu trabalhava muito a ludicidade com as crianças e isso é pauta para hoje, para os dias atuais, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Se nós temos como eixo norteador as brincadeiras e as interações, isso vai lá atrás, onde eu era professora. Não tinha feito mestrado e nem doutorado, não tinha tantos fundamentos de como as brincadeiras dever ser desenvolvidas. Eu tenho as experiências de educação transformadora, das escolas que eu tenho visitado e que o fundamento é a brincadeira, é a autonomia, é o foco nas percepções e movimentos (Professora Vera).

Essa perspectiva encontra suporte na avaliação de Marcellino (1990) ao defender que o lúdico privilegia a criatividade, a socialização, a expressão, a inventabilidade, a autonomia e a imaginação e, por sua própria ligação com o prazer e a emoção facilita o processo de humanização no interior das pré-escolas.

Depreende-se, pela avaliação da Professora Vera, que sua trajetória como professora da educação infantil repercute no seu trabalho hoje como docente orientadora do estágio, visto considerar que nesse período construiu as bases do seu saber ensinar no processo de orientação e acompanhamento dos (das) estagiários (as).

3.5. A Metodologia e a Avaliação da Aprendizagem na Supervisão do Estágio Supervisionado na Educação Infantil

As especificidades do estágio supervisionado pressupõem a condução e a avaliação da aprendizagem concebidas de formas relacionadas, orientadas pelos objetivos de formação e praticadas como processo de aprendizagem para o (a) professor (a) orientador (a) do estágio, os (as) estagiários (as), gestores (as) e professores (as) das instituições campos do estágio. Esses atores se encontram em diferentes tempos do estágio e estabelecem trocas de saberes que, quando forem tomadas como objeto de reflexão, produzirão novos saberes para encaminharem novas práticas em seus trabalhos cotidianos.

Os conhecimentos adquiridos/construídos/produzidos pela Professora Vera em sua trajetória formativa e profissional lhes possibilitaram ter o entendimento de que saber ensinar supõe muito mais do que possuir habilidades de expor saberes e de se relacionar bem com os (as) estagiários (as). Requer compromisso, envolvimento e consciência de que deve assumir a responsabilidade com a formação de profissionais.

Cabe destacar que Professora utilizou poucos recursos didáticos em suas aulas de orientação do estágio na universidade. Em todo o período da observação, constatei que utilizou o caderno de registros do estágio para transmitir informações, anotar solicitações e as reflexões dos (das) estagiários (as); disponibilizou os materiais de cunho administrativo e alguns de caráter pedagógico anteriormente mencionados nesta tese; e, uma única vez, utilizou o pincel atômico para ilustrar uma atividade que propôs a ser realizada nas escolas.

Em momento algum Professora Vera utilizou recursos audiovisuais nas aulas. Aliás, durante entrevista disse que não gosta do uso das tecnologias digitais no

trabalho com crianças, pois entende que as crianças precisam mais de atividades que as levem a desenvolverem vários movimentos, como condição essencial de desenvolvimento integral.

Nas aulas na universidade, predomina a comunicação verbal na interseção entre os movimentos contínuos nas idas dos (das) estagiários (as) às escolas e suas vindas para socializarem suas vivências relativas às atividades de aprendizagem da docência.

Ao chegar à sala de aula, cumprimenta os (as) estagiários (as), pede que se organizem em semicírculo, tira da bolsa o caderno de registro de informações. A seguir, inicia a discussão sobre aspectos vivenciados pelos (as) estagiários (as) e os que percebera nas idas às escolas. É sempre assim em todas as aulas. Antes de transmitir qualquer informação acerca do estágio, pergunta como foram as vivências no estágio. Fica sempre de pé. Adota uma escuta paciente e anota um relato de cada vez, pois sempre faz logo a interlocução com o (a) estagiário (a). Nas vezes que se depara com situações possíveis de interferirem no andamento do estágio, anota e diz que vai investigar. Quando surge algum relato referente à dificuldade de cumprir o planejamento, ela sempre apresenta uma sugestão de como lidar com a situação. Nas interlocuções faz muito movimento corporal, teatral, para simular desenvolvimento de atividades, às vezes com a ajuda de estudantes e com muito entusiasmo (Registro de Observação na Escola).

Ao observar as práticas efetivas da Professora Vera, ao longo do semestre 2018/1, tive o entendimento de que, ao lidar com os condicionantes envolvidos na docência, ela adquiriu esse estilo de ensino, que na realidade é um *habitus*, isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real, conforme Tardif (2011) e parece se constituir um traço de sua personalidade profissional.

Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo um traço da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2011, p. 49).

Quando pedia aos (às) estudantes para falarem das vivências nas situações de estágio, escutava-os com olhar atento e só se manifestava após a conclusão do relato. Muitas vezes, em suas orientações, se misturavam humor e descontentamento com situações relatadas na coparticipação que não se

coadunavam com a proposta da disciplina. Pedia-lhes para ficarem atentos (as) ao que a criança fala e se aproximarem delas, olharem em direção a elas, brincarem com elas e indagá-las para entenderem determinadas manifestações.

Percebe-se que a condução das aulas da Professora Vera envolve um misto de reflexões sobre práticas vivenciadas pelos (as) estagiários (as) e de orientações que os (as) levem a desenvolverem ações atinentes às especificidades do trabalho crianças, sem antecipação precoce da escolarização. Nesta perspectiva, mobiliza seus conhecimentos calcados em suas experiências de formação e atuação profissionais e sua capacidade de se comunicar e se relacionar com eles (elas), como aspectos a serem persistidos nas relações e interações com as crianças.

Com seu modo de trabalhar, a aula da Professora Vera deixa de ser apenas um espaço físico com um grupo de alunos a quem se vai ensinar, conforme Masetto (2012). A aula foi um espaço de escuta, da problematização, de vivência e compartilhar e construir encaminhamentos necessários às intervenções nas situações de estágio.

A aula é um espaço para avaliar o estágio no processo de sua realização nas etapas do estágio, pois o planejamento da ação supervisionada deve ser assumido e vivenciado como um instrumento de replanejamento do trabalho proposto aos (às) estagiários (as).

Quanto à avaliação em sua perspectiva processual, esta deve manter correspondência com a condução do processo de orientação e acompanhamento do estágio. Mais do que atribuição de notas, ela possibilita a tomada de decisão para as futuras práticas supervisionadas. Pode ser assumida como um juízo de valor, sobre dados relevantes, para a tomada de decisão (LUCKESI, 2004).

A orientação prevista no PAC do curso de Pedagogia é que o (a) professor (a) exponha, desde o início do semestre, quais mecanismos serão usados para a avaliação dos (as) alunos (as) e manter-se fiel a estes até que um novo acordo com os (as) estagiários (as) ou situação não planejada solicite novos encaminhamentos. Além disso, recomenda comentar o resultado das avaliações e ampliar informações para os conhecimentos que se mostraram de pouca apreensão pelos (as) estagiários (as).

Nas aulas de Professora Vera na universidade, ficou acordado que os (as) estagiários (as) deveriam adquirir um caderno para registrarem informações

relativas ao estágio e produzir um memorial com reflexões sobre os diversos aspectos que envolveram a aprendizagem da docência.

Na oportunidade, Professora Vera argumentou que devido a não ter disponibilidade para fazer o acompanhamento todos os dias, o registro lhe permitia ter um conhecimento sobre o trabalho cotidiano dos (das) estagiários (as).

Eu quero observar o desenvolvimento deles no dia-a-dia porque eu vou à escola esporadicamente. Então verifico o que cada um fez no dia-a-dia. Eu digo: coloque o que foi feito, como foi feito, o que foi possível fazer, porque não foi possível fazer para que eles depois tenham condições de refletir sobre a prática que tiveram. Vocês conseguiram mudar o que vocês viram na escola ou vocês mantiveram o mesmo comportamento que vocês criticaram? Então é mais como um instrumento de reflexão da prática dos estagiários (Professora Vera).

Desse modo, a avaliação da prática do estágio é feita como base no memorial da experiência, no qual os (as) estagiários (as) devem apresentar suas reflexões sobre as práticas nas escolas, apontarem as mudanças efetivadas e as possíveis dificuldades encontradas. Professora Vera defendeu que a avaliação do estágio se constituísse em um instrumento de reflexão da prática dos (das) estagiários (as).

Portanto, na minha compreensão, trata-se de um trabalho que reflete as suas experiências de criança que vivenciou seu ser criança por meio de brincadeiras e interações com as demais crianças e com os (as) professores (as) e é fortemente orientado pelas suas experiências como docente com crianças pequenas, como orientadora do estágio na universidade e pelas suas aproximações com cursos de pós-graduação e com a formação continuada de professores (as) na educação infantil.

CAPÍTULO IV – SABERES-FAZERES DA PROFESSORA HELENA: TRAJETÓRIA, PLANEJAMENTO E AÇÃO SUPERVISIONADA

Os percursos formativos e profissionais da Professora Helena apresentam algumas semelhanças com os da Professora Vera referentes às vivências antes do início do seu processo de escolarização, como aluna da educação básica; em algumas experiências profissionais anteriores à entrada na docência universitária; e como docente integrante do grupo de orientadoras de estágio do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz.

As semelhanças existem, também, em relação a algumas situações, condições e desafios que se deparam nos contextos de trabalho como professora orientadora do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental. Ademais, é evidente que como pessoa com essência única e personalidade própria, Professora Helena se diferencia da sua colega nos seus modos de ser, conviver, se relacionar e de agir com outros sujeitos socioculturais.

Duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (LAROSSA, 2002).

De fato, Professora Vera e Professora Helena pertencem à equipe do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz, possivelmente compartilham nos coletivos, demandas, desafios, constroem juntas propostas de trabalho, mas as narrativas que serão apresentadas neste capítulo deixam evidentes que suas vivências e modos de condução docente são bem distintos.

4.1. As Trajetórias Formativas e Profissionais da Professora Helena

Helena nasceu na Vila de Muntuns, distante 08 (oito) Km do centro do município de Itabuna, região Sul do Estado da Bahia. Sua mãe concluiu o ensino

médio e ficava em casa para cuidar dos afazeres domésticos. Seu pai estudou até a terceira série primária e era agricultor. Dos seus quatro irmãos, Júlia é a segunda da família que também é professora.

Após ser alfabetizada por seu pai, conta que aos sete anos de idade ingressou na única escola de Muntuns. Era de natureza pública e a classe multisseriada¹⁹. Tinha duas portas e apenas uma sala grande, com cadeiras adequadas para dupla de alunos (as) e organizadas em filas por série, de modo que a professora preparava as atividades e lhes entregavam conforme o nível do ensino. Caso não desse tempo para concluí-las pela manhã, pedia para que retornassem à tarde.

Lembra que, de início, a professora fez uma verificação para aferir o seu aproveitamento escolar. Ao ser aprovada, começou os estudos a partir da segunda série. Esse salto no início da escolarização constituiu-se fato incomum naquela época, já que os (as) alunos (as), em sua maioria filhos (as) de agricultores (as), iniciavam os estudos na alfabetização ou no primeiro ano.

A professora fez uma prova para saber em que nível eu ia entrar e fiquei no segundo ano porque eu já sabia ler e escrever. Naquele tempo a pessoa entrava ou no ABC, ou na Cartilha ou no primeiro ano. A prova continha operações fundamentais, ditados de palavras difíceis para ver se eu escrevia certo. Tinha algumas questões de Geografia, História e Língua Portuguesa. Eu lembro bem que tinha verbo, conjugação de verbo (Professora Helena).

Ainda guardam consigo boas lembranças do ensino daquela escola. Sua professora possuía apenas o magistério do ensino médio, mas reconhece que era muito dinâmica e tinha uma boa escrita. Com ela aprendeu a escrever bem, interpretar textos, gostar de arte e a ter uma visão de mundo. Lembra que ela sempre a escolhia para ajudar os (as) alunos (as) com alguma dificuldade de aprendizagem.

Quando concluiu a quarta série, submeteu-se ao exame de admissão²⁰ e foi aprovada para ingressar no ensino secundário. Naquela época, já almejava ser

¹⁹ As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o/a professor/a trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, com alunos/alunas com diferentes idades e níveis de conhecimento.

²⁰ No Brasil, durante quarenta anos (1931 e 1971), crianças que terminavam o então denominado curso primário e que desejavam prosseguir com os estudos no curso secundário deviam se submeter aos exames de admissão. Eles eram obrigatórios e consistiam em provas orais e escritas em quatro áreas de conhecimento: português, matemática, história do Brasil e geografia do Brasil. (SILVA, 2016, pp. 83).

professora. Como sua casa tinha várias cadeiras, começou a dar aulas a seus (suas) colegas. Hoje tem informação de que alguns (algumas) se tornaram professores (as) e outros (as) escolheram outras profissões.

Conta que ao ser considerada a melhor aluna do Ginásio pela sua professora, conseguiu um contrato na Prefeitura de Itabuna como professora leiga²¹ quando tinha quatorze anos de idade, depois de pedido do Administrador da Fazenda em Muntuns.

O termo “Professor (a) Leigo (a)” é, de modo geral, empregado para designar os (as) que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal (Magistério do Ensino Médio). De modo geral, os (as) professores (as) não habilitados (as) lecionam em escolas localizadas em regiões de difícil acesso, nas zonas geográficas do país onde não existem faculdades ou universidades que possam frequentar, conforme Augusto (2010).

Por sua parte, Piletti (1991) lembra que as pessoas que eram consideradas letradas²² pelos (as) habitantes da zona rural eram por eles (as) indicadas a serem professores (as).

Professora Helena considera que este emprego veio em um momento crucial em sua vida, pois dois anos antes, como seu pai tinha falecido, tornou-se provedora principal da família e assumiu a responsabilidade pela educação dos (das) seus (suas) irmãos (irmãs) até obterem uma formação em curso superior.

Minha trajetória foi muito difícil, pois perdi meu pai quando eu tinha doze anos, vítima de acidente. Eu fui ser a mãe de família. Com quatorze anos quando eu já estava ensinando e fui tomar conta da minha família. Meus irmãos todos se formaram porque eu coloquei todos para estudar (Professora Helena).

Ensinava de primeira a quarta série, no turno matutino e à tarde se deslocava para Itabuna para estudar o Ginásio. Quando avançou para o magistério do ensino médio, foi transferida para ensinar na cidade. Assim, ela teria que lidar com essa

²¹ É o profissional que exerce o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida (AUGUSTO, 2010).

²² “Pessoa letrada é aquela que aprende a ler e a escrever e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, que faz uso frequente e competente da leitura e da escrita” (CRUZ, 2007, P. 2).

dificuldade de morar na zona rural, estudar e dar aula na zona urbana. Mas como sua mãe decidiu deixar a Vila e ir morar em um bairro de Itabuna, a situação ficou resolvida.

Na cidade, os (as) professores (as) leigos (os) eram sempre lotados (as) em escolas de bairros periféricos. Com a transferência para a zona urbana, Helena foi trabalhar em uma escola distante do centro, também de classe multisseriada. Nesta nova realidade recomendaram-lhe só deixar os (as) alunos (as) entrarem em sala de aula com o devido fardamento. Mas, ao começar a cobrar o cumprimento desta exigência percebeu que alguns (algumas) não tinham condições de adquiri-lo nos moldes como era exigida: calça, meias e calçados de cor preta e deixou de fazer cumprir a norma existente na escola porque considerava incompatível com o contexto social no qual estavam inseridos (as). A situação percebida lhe provocou algumas reflexões e questionamentos que são importantes ao lidar com uma classe com diferentes sujeitos socioculturais.

Na cidade, me mandaram para uma escola distante do centro e era também multisseriada. A prefeitura exigia o fardamento e eu comecei a cobrar isso dos alunos, mas tive que recuar ao perceber que muitos deles não tinham condições de adquirir o fardamento. A recomendação era para entrar só de calça, meias e congá (tênis) de cor preta. Foi a partir daquela realidade que comecei a refletir sobre o contexto social no qual eles estavam inseridos e os sujeitos que eu estava formando e para qual sociedade, quem era meu aluno, de onde ele vinha e porque eu estava exigindo o que ele não podia atender (Professora Helena).

A narrativa da professora Helena indica que ela mostrou uma sensibilidade para perceber que no exercício da docência lidava com diferentes sujeitos, pertencentes a famílias de classes menos favorecidas da sociedade e que não poderia se prender às prescrições da escola e pensar os (as) alunos (as) apenas na ação de ensinar e aprender.

Na sequência da entrevista, Professora Helena contou que, antes de obter a formação em nível médio, lecionou em várias escolas distantes do centro da cidade e com condições de trabalho inadequadas. Em uma de suas experiências de ensino na Educação de Jovens e Adultos, lembra que a sala de aula não tinha cadeiras suficientes para todos (as) os (as) alunos (os) e algumas vezes a sala era iluminada

com velas que eles (elas) traziam. Mas apesar desses problemas, atingia o objetivo de alfabetizá-los (as) ao final do ano letivo.

Eu trabalhei em muitas escolas isoladas do centro. Nos grupos escolares localizados no centro da cidade só poderia trabalhar quem tinha formação. Como eu era professora leiga, só poderia trabalhar nessas escolas com condições de trabalho inadequadas: falta de cadeiras, energia e chegava ao ponto de os alunos levarem velas para iluminar a sala de aula. E com todos esses problemas o aluno chegava ao fim do ano lendo e escrevendo (Professora Helena).

Ao constatar que seu trabalho apresentava resultados positivos, devido a seus (suas) alunos (as) apresentarem sucesso na aprendizagem na escola, nas condições já expostas, aumentava cada vez mais a sua convicção de querer continuar como professora e servia como incentivo a adquirir mais conhecimento no curso do Magistério do Ensino Médio, para melhorar sua atuação na educação básica.

No seu tempo de aluna do magistério, considera que adquiriu múltiplas aprendizagens para saber lidar com o ensino e aprendizagem. Por outro lado, considera que teve decepções ao constatar métodos de ensino que como professora avaliava como incompatíveis com a realidade dos (das) alunos (as) e das escolas. Mas contou que na sua prática em sala de aula procurava desenvolver metodologias de tendências progressistas.

No magistério do ensino médio, aprendi que ensinar não é só mandar o aluno ler e escrever. Aprendi a sistematizar o conhecimento, a lidar com os saberes-fazer pedagógicos. Tive algumas conquistas e algumas decepções. Teve professores que eu esperava uma coisa e na prática via outra por eu ter um pé na escola. Na aula de psicologia, por exemplo, tratava de coisas que eu não tinha condições de aplicar em minha sala de aula. A professora falava de realizar atividades no quadro preto, mas, na escola que eu lecionava não tinha esse tipo de quadro. Aliás, eu mesmo tive que fazer com alguns pedaços de madeira. Tinha essa ideia de colocar o aluno arrumadinho, enfileirado, mas, eu não conseguia trabalhar assim. Eu gostava de colocar a sala de aula em semicírculo e ter condições de olhar para todos os alunos. E colocar a sala em semicírculo não era a orientação didática da época (Professora Helena).

A julgar pela sua narrativa, nota-se que Professora Helena buscava como aluna do magistério do ensino médio algumas orientações didáticas para saber como lidar com as situações e demandas presentes no seu contexto de trabalho. Mais do que a certificação, seu relato indica que se mostrava comprometida com a revisão ou atualização da sua prática docente e em consequência, com a aprendizagem de seus (suas) alunos (as).

Esta costuma ser uma atitude de quem toma a própria prática e a prática dos (das) professores (as) como objeto de crítica, para responder às demandas e os desafios presentes no seu contexto de trabalho. Este é um saber necessário ao aprimoramento da ação docente, pois é por meio do pensamento crítico sobre a prática de hoje ou de ontem que é possível melhorar a próxima prática, conforme Freire (2000).

Professora Helena continuou sua busca por formação e ingressou no Curso de Licenciatura em Pedagogia, após passar no Vestibular da FESPI, atual UESC. Nas aulas, conta que discordou de determinadas práticas adotadas por alguns (algumas) professores (as), por considerá-las incompatíveis para serem adotadas no seu contexto de atuação profissional.

Olha! Eu fiz vestibular para Pedagogia e quando comecei a estudar vi algumas coisas que eu não concordava. Teve professor que colocou 100 questões para a gente responder. O que era que eu ia fazer com isso como professora? Alguns professores não me deram boas experiências para o meu trabalho como professora (Professora Helena).

Professora Helena contou que conseguiu extrair experiências marcantes para a sua vida profissional. Mostrou expressão de felicidade ao falar que teve, também, professores (as) que lhes abriram novos horizontes em relação à condução de sua prática. E citou um deles que, no seu entendimento, quebrou paradigma e lhe incentivou a buscarem novos conhecimentos e a ter uma compreensão mais ampliada sobre o processo educativo.

Eu tive professores desafiadores porque me indicaram vários caminhos. Teve professor que falava de política nas aulas em uma época que era proibida falar de política. Ele teve coragem e indicava bibliografia sobre o assunto. Ele sempre dizia que nos saberes existe sempre por trás uma visão política. Era quem dizia que o ato pedagógico é sempre intencional porque ele é político (Professora Helena).

Ademais, conta que durante o curso obteve conhecimentos fundamentais sobre o processo de ensino e aprendizagem que lhes ajudaram tanto a introduzir mudanças em sua prática como professora do ensino fundamental e médio, como contribuir com a formação de professores (as) no exercício de diferentes cargos de gestão da educação: Diretora do Departamento do Ensino, na Secretaria de Educação de um município do interior da Bahia, Vice-Diretora de um Colégio Estadual por oito anos; e, atualmente Coordenadora Pedagógica em escolas públicas e particulares.

Considera que todas as experiências com professora e gestora na educação básica foram fundamentais para a sua inserção no ensino superior, no curso de Licenciatura em Pedagogia, em razão de ter uma compreensão sobre como ensinar e aprender em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos. Ou seja, as experiências docentes lhes oportunizaram adquirir saberes pedagógicos necessários à sua prática educativa.

Em um dos momentos da entrevista, Professora Helena me contou que ao concluir o curso tinha decidido retornar à UESC na condição de Professora, inclusive manifestou esta intenção em público no seu discurso como oradora da sua turma na solenidade de formatura.

Passados seis anos de graduada, cumpriu a promessa. Em 1986, uma professora do curso que exercia um cargo na Diretoria da FESPI e a conhecia do tempo de estudante da licenciatura em Pedagogia, convidou-a para lecionar a Disciplina Didática, como professora substituta. Na ocasião, estranhou o convite, por ter partido de uma docente que ela questionava o trabalho que realizava.

Uma professora da diretoria da FESPI mandou me chamar porque tinha adoecido uma professora vítima de acidente. Ela disse: Helena, quero que você ensine didática para essa turma. Aí eu falei: você tem certeza? Você sabe que eu briguei muito com você na elaboração dos objetivos (quero dizer, briguei no bom sentido). Mas, ela disse: É, também, por isso mesmo. Você me fez compreender como se elaboram melhor os objetivos (Professora Helena).

Quando aceitou o convite, conta que a professora a entregou o Programa da Disciplina, mas lhe deu autonomia para elaborar o seu próprio programa, por saber que tinha uma visão de Didática distinta da que era praticada no curso de

Pedagogia. Em virtude dessa possibilidade, elaborou a proposta e a encaminhou à diretora geral à época e foi aprovada.

Professora Helena conta que se mostrou motivada para lecionar no ensino superior como professora substituta, mas tinha decidido que queria ser professora efetiva. Quando a FESPI se transformou em UESC em 1996, divulgou-se o primeiro Edital para Concurso Público para Professor do Magistério Superior. Helena se inscreveu para a Disciplina de Estágio, participou das etapas e foi aprovada em primeiro lugar.

Lembra que em sua aula pública, uma das integrantes da banca examinadora lhe pediu para falar como orientaria seus (suas) alunos (as) a atuarem em uma escola destituída de recursos. Na ocasião, respondeu que pediria para conhecerem primeiro a realidade escolar, depois serem criativos na construção das propostas e metodologias de trabalho.

Lembro que na aula pública uma das professoras da banca perguntou: como você orientaria seus alunos atuarem em uma escola sem recursos? Eu disse que pediria que eles fossem criativos, primeiro, que conhecessem os espaços e a partir daí construíssem suas propostas, suas metodologias de trabalho (Professora Helena).

A narrativa de Helena parece indicar que desde quando participou do concurso do magistério superior público para professor efetivo da disciplina do estágio, tinha uma compreensão de que ensinar não é apenas entrar em sala de aula e transmitir conhecimentos aos (às) estudantes.

Ao inserirmos sua resposta no contexto da orientação do estágio supervisionado, podemos perceber que ela aponta para um reconhecimento da necessidade de os (as) estagiários (as) obterem conhecimento a respeito do campo da prática profissional antes desenvolverem atividades de aprendizagem da docência. Este é um saber crítico contextual, pois requer compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo (SAVIANI, 1996).

Professora Helena conta que, ao assumir a função de professora do estágio, se sentiu muito confortável em seu trabalho, pois se reencontrou com seus ex-alunos (as) que cursaram a disciplina de Didática e estavam acostumados (as) ao

seu jeito de orientar planejamentos de ensino, projetos de intervenção e discutir técnicas e objetivos do ensino.

Nas aulas de estágio, também se encontrou com ex-alunos (as) do Magistério do Ensino Médio que conhecia com sua maneira como orientava em aulas e os (as) acompanhavam nas escolas, em que pese reconhecer as diferenças nos níveis do ensino.

Percebe-se que Professora Helena acumulou experiências de ensino em diferentes realidades, com diferentes sujeitos socioculturais, em distintos níveis do ensino na educação básica, que contribuíram para atender o objetivo de adentrar o ensino superior pelo curso de Pedagogia e vivenciar novas relações com seus saberes e com novos perfis de sujeitos da aprendizagem.

4.2. O Planejamento da Ação Supervisionada da Professora Helena

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a partir da promulgação da Lei Federal Nº 11.274 (BRASIL, 2006), as crianças passaram a entrar mais cedo no processo de alfabetização (seis anos de idade) e a se ocuparem das rotinas de estudos de conhecimentos sistematizados nas áreas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Biológicas e Física, Geografia, História, Educação Artística, dentre outras.

A mudança pode ser considerada uma ruptura à continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois reduziu o tempo de ela interagir e brincar com as outras crianças e se constituiu um entrave aos propósitos de garantir-lhe desenvolvimento integral, como condição essencial para que tenha sucesso no seu percurso formativo.

Dentro desta nova realidade que pode fragilizar os anos iniciais do ensino fundamental, Professora Helena tem a complexa incumbência de propor, orientar e acompanhar atividades de aprendizagem da docência de estudantes em situação de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental e conseguir envolvimento efetivos para que se comprometam com o sucesso na aprendizagem dos (das) alunos (as) das escolas.

As especificidades desta modalidade de estágio pressupõem um planejamento articulado com as disciplinas do curso, de modo particular, as de

conteúdo e metodologia nas áreas específicas de atuação dos (das) estagiários (as) nas escolas.

O Programa da Disciplina seria um instrumento básico para analisar as relações entre a proposta do curso e os saberes prescritos no planejamento do ensino da Professora Helena, mas assim como o de sua colega Professora Vera, o documento também estava desatualizado. Como ela não o disponibilizou e discutiu com os (as) estudantes, tomei como referência para o exame do planejamento do ensino documentos com informações relativas às etapas do estágio, registros em seu caderno e disponibilizados em aulas e os conhecimentos produzidos na entrevista.

É importante destacar que ao informá-la da desatualização do Programa, ela ponderou que no coletivo com seus pares, toma a ementa como uma referência para, a partir dos aportes teóricos escolhidos, construir novos saberes necessários à formação dos (das) pedagogos (as).

A gente tem uma proposta. A gente tem uma ementa que já está lá no PAC. A partir dessa ementa, nós vamos construir as habilidades e as competências que o pedagogo tem que saber ao sair da universidade. Esse é um trabalho que é feito em equipe. Nunca tem menos de dois professores reunidos. A gente analisa alguns referenciais que a gente acha importante e alguns textos que enriqueça esses conhecimentos deles e a partir da própria ementa que nós temos no PAC. A gente se reúne por área (Professora Helena).

Vale destacar, também, que o Programa da Disciplina estava organizado conforme as etapas do estágio (Anexo 2) e previa a mobilização de uma gama de saberes, na perspectiva ampla já mencionada, como conhecimentos, habilidades e atitudes. Os saberes e as intenções formativas nele previstos pela Professora Helena foram mobilizados em suas aulas.

Em conformidade com a proposta do curso, o planejamento do ensino da Professora Helena foi precedido de contatos iniciais com gestores (as) e professores (as) das escolas para organizar o cronograma e as atividades de estágio a serem desempenhadas pelos (as) estagiários (as) (PAC-UDESC, 2013).

Depois do contato inicial com os (as) gestores (as), Professora Helena adentrou o espaço da sala de aula. Esse foi o próximo momento do seu trabalho real, ou seja, o visível da prática pedagógica a partir do qual passei a ter uma

compreensão de seus saberes-fazer em uma turma com 18 (dezoito) estudantes matriculados (as) no componente curricular ES nos anos iniciais.

Em sua primeira aula, cuidou dos aspectos relativos à entrada dos (das) estudantes na escola: divulgação das escolas selecionadas; definição das duplas de estagiários (as) para cada sala de aula; entrega de roteiros de observação e entrevista; documentos para formalizar o estágio; e, apresentação e discussão do cronograma das atividades.

O planejamento da Professora Helena estava centrado nas ações dos (das) estagiários (as) nas etapas de observação, coparticipação e regência. Recomendou como primeira tarefa o levantamento das necessidades de aprendizagem dos (das) alunos (as) das escolas para subsidiarem o planejamento das atividades de aprendizagem da docência.

No primeiro dia de aula, Professora Helena entrou em sala de aula e cumprimentou os (as) estudantes. A seguir apresentou-me à turma como estudante de doutorado que estava fazendo uma pesquisa com professores (as) de estágio, a qual incluía a presença em sala para observar suas aulas. Depois abriu seu caderno de registro do estágio e citou as escolas do eixo Itabuna e Ilhéus disponíveis para a realização do ES. Pediu aos (às) estudantes para escolherem as escolas conforme proximidade com o local de moradia. Acrescentou que os casos de quem reside em outras cidades seriam analisados posteriormente. Citou escolas que tinham salas de aulas pequenas e só poderiam ter apenas um (uma) estagiário (a). Mencionou algumas queixas de gestores (as) referentes ao comportamento de estagiários (as) do semestre anterior: uso do celular na sala de aula, ausência do planejamento, atraso e ausência na aula. Posteriormente disponibilizou na lousa o cronograma das etapas do estágio e recomendou a realização do levantamento das necessidades dos (das) alunos (as) das escolas. Por último, fez uma breve descrição sobre o modo de realização de cada uma delas nas escolas (Registro de Aula Observada).

Como ponto de convergência, o ES resulta das contribuições de todas as disciplinas e toma como ponto de referência para o trabalho dos (das) professores (as) as vivências, as experiências, os saberes construídos e as dificuldades indicadas pelos alunos no processo de realização do estágio, conforme o PAC (2013).

Ao tratar da relação entre o estágio e as demais disciplinas do curso, indicou que realiza um trabalho de parceria com os (as) professores (as) das disciplinas

específicas de atuação dos (as) estagiários (as), pois recomenda a estes (as) planejarem as intervenções para a sala de aula, em observância às ações propostas nestas disciplinas e o levantamento das necessidades de aprendizagem dos (as) alunos (as) da escola.

A articulação com as matérias escolares é feita com as metodologias. Antes do estágio, eu me reúno com esses professores para falar do estágio e propor atividade conjunta. A partir do levantamento que os estagiários fazem a respeito das necessidades dos alunos na escola no período da observação, que é um momento de pesquisa é que eu proponho ações a serem realizadas nas escolas (Professora Helena).

O ES nos anos iniciais do ensino fundamental tem carga horária de 180 (cento e oitenta) horas. Deste total, 45 (quarenta e cinco) horas são para os encontros do (da) professor (a) orientador (a) com os (as) estudantes. Das 135 (cento e trinta e cinco) horas para o estágio nas escolas, Professora Helena fez a seguinte distribuição no seu planejamento disponibilizado aos (às) estagiários (as): 16 (dezesseis) horas para observação da escola e da sala de aula; 20 (vinte) horas relativas à coparticipação; 19 (dezenove) horas destinadas à elaboração do Projeto de Estágio; e 80 (oitenta) horas referentes à Regência de Sala de Aula (Quadro 3).

Quando 3. Distribuição das Atividades do Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ETAPAS	PERÍODO	TOTAL DE HORAS	OBERSVAÇÃO
Observação da Escola e sala de aula		16 (4 dias)	Observar 02 dias a escola e 02 a sala de regência
Coparticipação		20 (5 dias)	Planejar e desenvolver com a/o professor/a regente as atividades de coparticipação
Etapa de Elaboração do Projeto de Estágio		19	O período deverá ser definido pelo (a) estagiário (a), considerando o início da regência. Deve ser iniciado no decorrer da coparticipação.
Etapa Regência – assunção da sala de aula pelos estagiários		80 (20 dias)	04 horas por dia - 20h por semana = 05 dias

Fonte: Área de Estágio do DCIE do Curso de Pedagogia da UESC

Nos diálogos com Professora Helena constatei que essa distribuição não é fixa, depende do espaço de tempo disponível entre o início das aulas na universidade e a data que antecede o recesso das escolas no mês de junho. Nesta organização, Professora Helena conseguiu reservar tempo para o estagiário (a) elaborar o planejamento das ações a serem desempenhadas nas escolas.

4.2.1. As Orientações para as etapas da observação, coparticipação e regência

O PAC do curso de licenciatura em Pedagogia da UESC preconiza que um dos objetivos do estágio é “diagnosticar as necessidades de aprendizagem e propor projetos de intervenção” (PAC-UESC, 2013). Esta ação inicia no período da observação, de modo específico, na sala de aula e continua nas demais etapas do estágio na escola.

Como no estágio nas escolas os (as) estagiários (as) realizam atividades de aprendizagem da profissão docente, desde esse momento da formação, Professora Helena quer que se comportem como profissionais. E ela investe muito de suas energias para chamar a atenção deles (as) sobre essa atitude na maioria de suas aulas.

Na entrevista, mostra que essa é uma etapa de investigação e para os (as) estudantes estabelecerem relações teóricas - práticas para a construção de saberes. Aponta orientação no sentido de que o (a) estagiário (a) possa reunir informações sobre o cotidiano dos (das) alunos (as) e sobre a prática do (da) professor (a) para desenvolver atividade de aprendizagem da docência.

A observação é um período rico de pesquisa para teorizar o que se observa. Considero período de construção de saberes. Eu quero que eles compreendam que o lugar da observação é o lugar de investigar, de colher tudo aquilo que ele precisa saber para poder estagiar. Naquele momento que ele conhece o espaço da escola, a entrada do aluno na escola. A saída do aluno da escola. Como o professor trabalha com o aluno (Professora Helena).

Recomenda, para a sala de aula na escola, identificar a metodologia de trabalho do (da) professor (a) regente, os recursos que utiliza e disponibiliza,

possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos (as) e as relações interpessoais (aluno (a) - aluno (a) e professor (a) - aluno (a)).

Quanto à coparticipação, esta é uma fase preparatória para a regência de classe. Nela o (a) estagiário deve aproveitá-la para sistematizar e problematizar as informações adquiridas por meio da observação, replanejar e realizar algumas práticas, conforme Pimenta; Lima (2004).

Na coparticipação, Professora Vera propôs colaborar com o (a) professor (a) no desenvolvimento de atividades de orientação aos (às) alunos (as), correção de atividades, ajudá-los (as) com dificuldades, aplicar jogos didáticos e outras ações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem. Nesta etapa, recomendou planejarem as ações antes de suas execuções.

Assim como Professora Vera, nesta etapa Professora Helena recomendou darem continuidade à observação e registrar as vivências diárias sobre a dinâmica pedagógica da sala do (da) professor (a) regente e as situações inerentes às relações que nela se estabeleciam para subsidiarem as intervenções na regência em sala de aula.

De modo geral, os encaminhamentos vão na direção de criar as condições para que os (as) estagiários (as) colaborem com o (a) professor (a), desenvolvam um aprender a aprender e um aprender a fazer em situação de aprendizagem da docência, levem em conta as condições de aprendizagens dos (das) alunos (as) e se organizem nos aspectos didáticos pedagógicos.

Eu quero que ele ajude o professor. Que ele aprenda junto com a ação do professor como se desenvolve uma atividade em sala de aula coparticipando. Automaticamente o professor já planejou com ele a atividade. Peço que estude a atividade e tenha cuidado com o que escreve a respeito da atividade antes de aplicá-la, preste atenção se a pergunta que está fazendo para o aluno dá para ele entender. Tudo isso vai facilitar o trabalho do professor e do aluno (Professora Helena).

É possível depreender, também, que a orientação mencionada pela Professora Helena, nos termos como foram apontados na narrativa, contempla o saber colaborar; o saber aprender no calor da ação docente (PERRENOUD, 2000); e o saber transformar o saber sábio em saber ensinar, ou seja, saber realizar a transposição didática interna dos conteúdos (CHEVELARD, 1991).

Passado o período da observação e da coparticipação, em sala de aula na universidade, Helena pediu aos (às) estudantes que socializassem as vivências e apresentassem o planejamento para a regência do estágio, levando-se em consideração a série dos alunos e o planejamento da professora regente. Após a escuta das narrativas referentes à escola, a rotina em sala de aula, verificação de problema como distorção série-idade, atraso na fase de desenvolvimento da escrita, dificuldade da regente ao lidar com alunos não alfabetizados, Helena falou das descobertas obtidas nas conversas com a coordenadora e professora regente e fez as recomendações e encaminhamentos necessários para aperfeiçoamento do planejamento do estágio dos estudantes estagiários. Helena propôs que os estudantes realizassem em sala de aula a interface entre os conteúdos das matérias escolares, pediu para identificar e apontar a concepção de educação proposta pelo município e a escola, pensar a avaliação em conformidade com os objetivos do ensino e, mesmo levando em conta o planejamento da regente, apresentar algo diferente da rotina observada com o intuito de deixar uma marca dos estudantes estagiários (Professora Helena).

Na sua trajetória formativa como aluna do magistério e como professora do ensino primário (atuais anos iniciais do ensino fundamental) de escolas localizadas na periferia da cidade de Itabuna, demonstrou interesse pela experiência vivenciada pelos sujeitos da aprendizagem e desenvolveu um modo de trabalhar tendo em conta as especificidades das turmas. Este saber-fazer que se preocupa com a ambiência e os sujeitos da aprendizagem se mostram presentes em sua narrativa e em sua prática hoje, como professora formadora de potenciais professores (as) de instituições educativas dessa natureza.

Quando começou a falar da orientação que faz para a regência, evidenciou mais uma vez a garantia da aprendizagem dos (das) alunos (alunas), a conduta profissional, o ensino tendo em conta o sujeito da aprendizagem, a ética, a estética e os saberes construídos na experiência da prática docente na escola.

Eu quero que ele estude e que ele nunca deixe o aluno sem conhecimento. Que ele desempenhe o papel de profissional. Digo: nesse momento será a sua vez. É você e o aluno. Você não é o dono do saber. O aluno tem algum conhecimento. Você tem que aprender a ouvir o aluno para depois você também falar com ele. Tem que ensinar o aluno a respeitar, sem ferir. O objetivo é que ele saia dali com alguma experiência da prática docente (Professora Helena).

Ao justificar seus modos de agir, Professora Helena reconhece que sua maneira de conduzir as orientações foi construída ao longo de sua trajetória como

Professora nos diferentes níveis do ensino, de modo particular, nos enfrentamentos de desafios de formarem de professores (as), sujeitos sem aptidão para realizar atividades de aprendizagem da docência.

No dia-a-dia. Não foi fácil. Não foi no primeiro dia. É a vivência mesmo desse período todo. Cada dia é uma descoberta. Você que trabalha com estágio, cada dia descobre algo novo. É um desafio você fazer um aluno que não tem jeito nenhum de trabalhar com criança, a gostar de criança e a viver com criança. É muito difícil. No curso de Pedagogia e no Magistério do Ensino Médio eu lidei com estudantes que nem sabiam pegar direito no lápis. Um deles escolheu estagiar na educação infantil porque achava que era fácil. E eu disse: não é fácil. Quando encontrei com ele depois de muito tempo ele disse: professora, até hoje lembro que eu chorava na minha experiência de estágio na educação infantil. (Professora Helena).

A narrativa da Professora Vera parece convergir para o entendimento de que o (a) professor (a), enquanto sujeito inacabado, deve ser concebido em processo de aprendizagem da aprendizagem. Sua narrativa bem expressa o entendimento de que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja dominar de forma progressiva os saberes necessários à realização do trabalho docente, conforme Tardif (2013).

Embora não fique explícito, pode se considerar pela sua narrativa, e considerada sua trajetória profissional, que ela procura mostrar que seu saber ensinar, hoje, se inscreve ao longo do tempo, desde quando começou a trabalhar como professora leiga, nas experiências cotidianas pelas quais vivenciou, com as condições e os condicionantes envolvidos na profissão docente.

Nos acompanhamentos nas etapas da coparticipação e da regência, suas observações foram sempre no sentido de garantir que houvesse uma correspondência entre planejamento e ação pedagógica. Para tanto, examinou os planos de aulas dos (das) estagiários (as) e sugeriu modificações. Neste aspecto, também, se aproxima do trabalho da Professora Vera, ao colaborar com os (as) estagiários (as) na organização das intervenções nas escolas.

Professora Helena chega à escola, conversa com a assistente de direção, pergunta como vão os/as estagiários/as e vai logo para as salas de aula. Abre seu caderno de registro do estágio e pede o plano de aula. Quando a estagiária apresenta o plano elaborado no celular. Ela diz: por que não imprimiu o plano? Após escutar a justificativa, solicita a impressão para ser anexado junto com outros instrumentos avaliativos. Examina-o

e aponta alterações a serem feitas. Assiste um pouco da aula e vai para outra sala e realiza o mesmo procedimento. Em uma das salas questionou os objetivos previstos no plano para compreender do que se tratava e sugeriu mudanças. Na sala que tinha três estagiários/as ela dedicou mais tempo para a observação. A seguir, caminhou pela escola e entrou em outros espaços como sala de informática, sala de laboratório de ciências e sala dos (das) professores (as). (Anotações de Aulas Observadas na Escola).

Constitui-se uma das atribuições do (da) professor (a) do estágio orientar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação as atividades do estágio (PAC-UESC, 2013). Nas observações nas salas de aula das escolas, constatei que Professora Helena volta-se mais seu interesse pelo planejamento do ensino. E nas aulas na universidade alertava os (as) estagiários (as) a pensar a ação docente, tendo em conta os objetivos do ensino.

A escola não quer que mude e a gente sugere que não mude o planejamento da escola. Eu digo que eles podem fazer algumas intervenções, acrescentando algo mais, mas não deixar de cumprir o que a escola quer, por mais que discorde. Por exemplo: pode-se não concordar com a introdução de determinados conteúdos em determinada série com a profundidade que se está exigindo. Outro dia, a professora deu uma atividade ao estagiário e pediu que ele trabalhasse a conjugação do verbo com aluno do segundo ano para fazer a conjugação do verbo no pretérito perfeito. Pergunto: para que o aluno do segundo ano vai conjugar verbo no pretérito perfeito se o verbo vai estar no dia-a-dia da vida dele? Falei para a professora: olha, a aluna vai trabalhar esse conteúdo. Mas, como toda ação que o aluno faz é um verbo, a estagiária vai acrescentar algumas ações com os alunos sem precisar dizer que é verbo no pretérito perfeito, porque agora não interessa isso para eles. Proponho a ludicidade a respeito do verbo porque ele só vai precisar saber o que é verbo no pretérito perfeito quando ele estiver lá no ensino médio (Professora Helena).

Em sala de aula na universidade, Professora Helena defendeu o cumprimento do planejamento da escola. Inclusive recomendou os (as) estagiários (as) a participarem das reuniões marcadas para elaborar esse documento. No entanto, ponderou: “É para cumprir o planejamento da escola, mas não impede de vocês serem criativos”. A seguir, alertou-os quanto à necessidade de adequarem as atividades propostas às necessidades dos (das) alunos (as).

Embora não deixasse explícito em suas aulas e nem nos nossos diálogos reflexivos sobre as orientações e acompanhamentos do estágio nas escolas, de certa forma, Professora Helena propôs, assim como Professora Vera, uma pedagogia transgressora.

O fato de propor práticas em direção contrária ao proposto na escola, mostra que há uma situação problema a ser enfrentada na busca de garantir efetivas parcerias. Nas intervenções na regência de sala de aula, não se trata de apenas preencher possíveis lacunas do trabalho da escola nem apenas de introduzir novidades ao trabalho já existente. Essa tarefa implica a construção de um trabalho coletivo em que todos (as) estão dispostos (as) a ensinar e a aprender conforme Anjos; Miller (2014)

4.3. A Relação entre a Universidade e as Escolas

Uma das considerações a ser feita quando se discute a relação entre a universidade e as escolas é que o formato organizativo do estágio revela o papel que assumem os atores envolvidos na ação prática dos (as) estagiários (as). Ou seja, “o estilo de parceria afeta o modo em que cada instituição encara o compromisso da formação” (ZABALZA, 2014, p. 134).

Com esse entendimento e ao considerar a escola como espaço propiciador de formação para os (as) estagiários (as), professor (a) orientador (a) gestores (as) e professores (as) regentes, em razão das múltiplas oportunidades que ela oferece para a troca de saberes, dialoguei com Professora Helena acerca do processo de formalização, consolidação e realização do estágio nas escolas.

A narrativa da Professora Helena deixou evidente que assim como a da modalidade de ES na educação infantil, a organização do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental é centrada na predominância da universidade. É esta que o define e articula, seleciona as escolas campos do estágio e se encarrega da supervisão do processo de aprendizagem da docência dos (das) estagiários (as), Zabalza (2014).

O acolhimento, como ocorre com o estágio na educação infantil, é evidente no ES nos anos iniciais do ensino fundamental e não avança para uma efetiva

parceria entre a universidade e a escola. A narrativa da Professora Helena deixa evidente que os gestores (as) não se sentem partícipes da formação prática dos (das) estagiários (as).

Primeiro a gente liga para as escolas e pergunta se tem interesse de receber os estagiários. Se as escolas têm, por exemplo, eu e minhas colegas selecionamos três escolas em Itabuna e três escolas em Ilhéus. Depois, na sala de aula, apresento quais são as três escolas dessas cidades que eles podem fazer o estágio. Esta é uma maneira de formalizar o estágio, é também uma forma de como a gente pode contribuir com a escola. Aí os alunos se organizam e se aloca em uma delas. Quando eles se organizam aí vou às escolas. Converso que tenho x alunos que optaram por fazer estágio naquela escola. Digo qual é a carga horária e depois eu volto e vou organizar o trabalho em sala de aula. A relação com as escolas é muito forte. Poucas são as escolas que têm resistência. Tem alguns gestores que não dão muita importância aos estagiários. Quando eu chego à escola e pergunto como vão os estagiários, alguns dizem: estão em sala de aula. E às vezes me acompanham até a sala de aula. Outros, simplesmente dizem: estão por aí. Com as professoras é diferente. As alunas relatam em sala de aula que a professora se propõe a ajudar. Dá dicas de como realizar as atividades. Enfim, elas orientam. Existe essa relação boa na escola. Há um acompanhamento. Eles têm uma ficha para isso. Uma das exigências nossas quando a gente coloca o aluno lá é que o professor não se afaste (Professora Helena).

A narrativa da Professora Helena indica que o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental ainda não tem sido assimilado por alguns (algumas) gestores (as) escolares como uma oportunidade para a troca de experiências e de saberes sobre os processos de ensino/aprendizagem e encontra até mesmo dificuldade para se consolidar no plano formal. O engajamento de professores (as) na parceria com os (as) estagiários (as) que diz existir é um aspecto que contribui para tornar a relação entre as instituições um pouco menos problemática.

Na pesquisa acerca das relações entre escola e universidade, realizada por Iza & Souza Neto (2015), com diretores (as) de escolas que recebem os (as) estagiários (as) do curso de Educação Física, a coordenadora de Educação Física da diretoria de ensino e a supervisora de estágios da diretoria de ensino, eles (elas) apontaram um aspecto importante a ser considerado e que merece futuramente ser investigado: como os estágios e o acompanhamento têm sido vistos na escola? E aproveitamos o ensejo e acrescentamos outra questão: a que se destina o registro

sistematizado das atividades desenvolvidas nas instituições que recebem os (as) estagiários (as)?

Os (as) autores (as) supramencionados (as) constataram que existe um desconhecimento na escola sobre como o estágio se desenvolve, em razão dos procedimentos girarem em torno de elementos burocráticos, como a carga horária e os documentos necessários para a formalização do estágio (as) nas escolas, de modo a cumprir uma exigência da legislação pertinente ao assunto.

Como proposta para o enfrentamento do problema, os (as) autores (as) defendem a urgência da criação e da execução conjunta de projetos de estágio, calcados nas necessidades das instituições, com o objetivo comum de formarem professores (as). Proposta desta natureza está prevista no parecer que instituiu as DCNs para a formação de professores.

É preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (BRASIL, 2001, p, 59).

Ao falar de suas estratégias de enfrentamento para garantir efetiva parceria entre a universidade e as escolas, Professora Helena mencionou sua preocupação com a formação do (da) pedagogo (a), carência de investimento em pesquisa pelo poder público para que a escola se torne um espaço de formação permanente dos (das) potenciais professores (as). Considera que tem feito sua parte ao desenvolver, na escola, projetos de extensão sobre formação de professores (as). Ou seja, apontou estratégias de enfrentamento da questão não ligadas diretamente às ações da supervisão do estágio supervisionado.

Nossa preocupação é com a formação desse sujeito pedagogo. Por mais que a gente tenha uma boa relação com a escola, a UESC ainda não conseguiu fazer o espaço da escola um espaço de investigação constante para a formação desse sujeito. Falta compromisso político do governo. A reitora não pode fazer isso sozinha, depende de verba. Algumas ações a

gente já está fazendo. A gente tem projeto de extensão sobre formação de professores, tem vários projetos de extensão de professores do curso. Nós temos ido aos municípios na tentativa de deixar a marca para a melhoria da qualidade (Professora Helena).

O recurso público é importante para inserir, desde o início do curso, o (a) licenciando (a) do curso de pedagogia e garantir-lhe mais tempo de relação com seus potenciais campos de atuação profissional. Ajudaria nas despesas relativas ao desenvolvimento do estágio, ao menos com deslocamentos do (a) professor (a) para as instituições educativas. Mas o recurso por si só não produz envolvimento efetivo de gestores (as) e professores (as) regentes se não se constrói uma consciência coletiva acerca do caráter formador do estágio e sua repercussão na melhoria da atuação profissional dos atores envolvidos.

O desenvolvimento de projetos de extensão, ainda que pontual, favorece a aproximação entre a universidade e as escolas e pode contribuir com a formação continuada dos profissionais das escolas, fica evidente que é preciso avançar para além das ações extensionistas, como também entendem Gisi, Martins e Romanowski (2009, p. 213).

Ademais, as ações mencionadas pela Professora Helena parecem indicar que o problema está apenas dentro da escola, visto não mencionar busca de alternativas a partir de avaliações e análises coletivas sobre os modos como os estágios têm sido realizados nas instituições educativas, bem como de pesquisa sobre a percepção de gestores (as) e professores (as) acerca do estágio, como parece apontar a pesquisa dos (das) pesquisadores (as) supramencionados (as).

Em sua narrativa, Professora Helena indica que procura provocá-los a refletirem sobre a realidade escolar; perceberem situações que transcendem o espaço da sala de aula; saberem lidar com as adversidades na escola; assumirem o compromisso com a aprendizagem dos (das) alunos (as); e, principalmente, buscarem o diálogo com gestores (as) e professores (as) das escolas.

Quanto aos problemas em sala de aula, temos pensado coletivamente que são questões políticas, de vontade política. O professor que está em sala de aula, ele está cercado por uma ação que vem antes dele. Os alunos dizem: ah, professora eu dei uma aula horrível. Eu pergunto: quais são as condições da escola para dar uma aula horrível ou uma aula boa? O que é que tinha lá? A sala era quente? Estava

abafada? Os meninos não podiam respirar? Nem tudo que a gente vê lá, tem que avaliar lá como culpa do professor. Eu digo a eles. Você chega à sala de aula para dar aula e não importa se o local é bonito ou é feio. Oriento que devem ter compromisso com a aprendizagem dos alunos. Se você for olhar as cadeiras daqui da universidade eu te pergunto: essas cadeiras são confortáveis para dar aula? Tem dia que chego aqui e não tem uma cadeira para eu dar aula. E aí, eu vou deixar de dar aula? Eu vou deixar de orientar os meus alunos? Diante dos relatos eu digo: vocês não devem resolver sozinho. Vocês têm que se reunir com a coordenação da escola e a direção e dizer: “professoras, a gente encontrou isso e isso. A gente queria fazer isso. O que vocês podem me ajudar?” Ora, você entrou na escola para aprender e lá você descobre que a escola não é tão bela quanto parece. A sugestão que dou é essa: buscar a alternativa junto com a coletividade (Professora Helena).

As orientações direcionadas ao saber dialogar e saber negociar com gestores (as) escolares no sentido de encontrar alternativas para melhorar as intervenções dos (das) estagiários (as) ainda não é suficiente para consolidar um entendimento de que ambas as instituições potencializam aprendizagens para todos os atores envolvidos, de modo a garantir atuação coletiva dos formadores (as) no desenvolvimento das atividades relativas ao estágio.

Se predomina no desenvolvimento do estágio o acolhimento de estagiários (as) e não avançam para uma efetiva parceria entre universidade e escola, parece evidente que o modo organizativo do estágio carece de profunda reflexão sobre os papéis que os atores envolvidos exercem nos tempos de aprendizagem da docência dos (das) estagiários (as) nas escolas.

4.4. Os Saberes da Ação Supervisionada da Professora Helena

Na introdução desta tese, tomei o professor como mobilizador e produtor de saberes em seu campo de trabalho, devido a reconhecer sua capacidade para traduzir, retraduzir e ressignificar saberes ao longo de sua trajetória profissional. Por essa razão, interessei-me em conhecer os saberes que Professora Helena considera necessários à sua atuação com docente do componente curricular ES nos anos iniciais do ensino fundamental.

A narrativa da Professora Helena sobre os saberes que considera necessários à sua prática educativa nos remete à característica plural do saber docente. Ela me mencionou os saberes disciplinares, os saberes didático-pedagógicos, o saber investigar e os saberes experienciais. Estes últimos, ela coloca como mais peso em relação aos demais.

Os saberes experienciais brotam da prática cotidiana no confronto com as condições e condicionantes da profissão docente, conforme Tardif (2013). Esses saberes ganham certa objetividade na análise crítica dos saberes disciplinares por ela apontados, pois deixa evidente que é preciso atualização dos saberes experienciais por meio de estudos e pesquisas sobre formação de professores (as).

Conhecer as legislações referentes ao ensino fundamental, à educação de jovens e adultos, educação do campo e educação inclusiva. Não só conhecer, como também, estudar a legislação. Ser um profissional estudioso, pesquisador dos desafios da prática docente e ter experiência profissional. Como é que eu posso ensinar meu aluno a fazer a docência se eu não sei? Eu nunca fui lá à sala de aula desde a alfabetização, como é que eu digo para meu aluno se comportar no terceiro, quarto ano, quinto ou sexto ano? Eu tenho que saber: por que Itabuna trabalha com ciclo e Ilhéus trabalha com seriação? Qual é a diferença disso aí? O que é ciclo? O que é seriação? Como é que esse aluno vai para lá se esse aluno não sabe o que é seriação? Se ele não sabe o que é ciclo? Isso está na LDB. Lá diz que as escolas podem se organizar por ciclos ou seriação. Eu preciso saber disso para trabalhar com os alunos (Professora Helena).

No entendimento da Professora Helena, o (a) professor (a) sem uma experiência na docência não teria condições de ser professor (a) de ES, em razão de só conseguir desenvolver um trabalho embasado apenas na teoria. Em outras palavras, faltar-lhe-ia a aprendizagem de um saber-fazer que brota da vivência prática cotidiana, sem a qual, seria uma prática imaginada ou fictícia.

Sem experiência docente ele estaria atuando, mas estaria atuando na virtualidade. Eu abro o livro e lá diz o que deve fazer e eu passo a meu aluno. Como é que se dá isso? O que eu vou fazer com eles na sala de aula? Eu vou à sala de aula fazer simulação com ele? O que não tem a experiência fala da teoria. A teoria é diferente da prática. E ela fundamenta a prática e eu posso fundamentar minha prática. A teoria diz que a aula tem que ser dinâmica, mas como eu devo fazer essa aula dinâmica? Quais são os pré-requisitos que eu tenho para

fazer uma aula dinâmica? É aquela questão: o que é metodologia e o que é método (Professora Helena).

Os argumentos e as problematizações feitos pela Professora Helena para defender os saberes da experiência nos espaços onde o (a) professor (a) pode atuar nos conduzem a questionar esses saberes: será que basta ter experiência para saber ensinar? A sua narrativa, de certa forma, mostra que não, pois ela aponta a aquisição de saberes disciplinares e saberes pedagógicos e formula questionamento sobre as condições de exercício da atividade docente.

Quando mencionou as dificuldades dos (das) estudantes no desenvolvimento das atividades do estágio e a falta de um envolvimento coletivo dos formadores (as) na formação prática dos (das) estagiários (as) sinalizou que ter experiência não é suficiente para enfrentar os dilemas e desafios colocados ao trabalho da supervisão do estágio. A experiência do (da) professor (a) por si só não gera aprendizagens para os (as) estagiários (as). Ela deve ser submetida a processos de reajustes derivados dos resultados da referida revisão e nunca um padrão de ações garantidores do sucesso da atividade docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; ZABALZA, (2014).

Na realidade, embora destaque os saberes experienciais como balizadores da prática docente, nota-se que Professora Helena se vale de uma amálgama de saberes. Ela mencionou saberes teóricos, disciplinares e o saber-fazer que se origina na prática vivenciada, ou seja, os saberes pedagógicos relativos aos conhecimentos adquiridos sobre os processos de ensino e aprendizagem na sua experiência docente.

Os referenciais que utiliza para ensinar tratam da pedagogia, do processo de ensino e aprendizagem e do planejamento do ensino. Como o (a) docente não atua sozinho (TARDIF, 2013), creio que deixou ausentes os saberes compostos da experiência compartilhada com seus pares, com os (as) estudantes e outros (as) atores que participam da formação prática na escola.

Assim como Professora Vera, para a Professora Helena a fonte principal dos seus saberes é a sua prática de ensino na escola de educação básica, na lida com diferentes sujeitos socioculturais. As narrativas de ambas sinalizam que a prática concreta em sala de aula é um espaço de produção de saberes-fazer cotidianos.

Na minha vivência como profissional da educação básica e estudo. Primeiro que eu procuro ler muito sobre o que se está propondo para o processo de aprender. E vivência. Você não aprende se não estiver no chão da escola. Como é que vou orientar alguém se eu não sei como é que faz? Se não sei quais são os desafios que estão pela frente? O livro diz como que tenho que fazer, mas como eu tenho que fazer? Quem são os sujeitos que eu tenho que fazer? Eu preciso saber disso. Eu me apoio nas contribuições de Maria do Socorro, Nilda Alves, Líbâneo, Ilma Passos Veiga, Maria das Graças Gohn. Tem tanta gente. É esse pessoal que me ajuda (Professora Helena).

É curioso notar que as professoras não colocaram como fonte do seu saber ensinar a experiência concreta como orientadoras de estágio. Esta omissão por um lado soa como se os dilemas e os desafios que enfrentam nos processos de orientação e acompanhamento do estágio e os relatos orais e escritos dos (das) estagiários (as) não as levassem a refletirem sobre suas próprias práticas e a ressignificarem as suas futuras ações supervisionadas. Por outro, mostra sua intenção de demonstrar o peso dos saberes construídos em suas experiências de ensino na educação básica.

A considerar que a experiência de trabalho produz saberes para a ação docente, é de se estranhar a não menção às vivências concretas na orientação e acompanhamento do estágio. As referências utilizadas pela Professora Helena, por exemplo, trazem reflexões sobre temáticas que estão presentes no seu cotidiano como orientadora de ES como o estágio, a formação de professores (as), a Pedagogia e o planejamento.

Pode-se considerar que os saberes experienciais advindos da experiência de ensino da Professora Helena são os pilares na atuação como orientadora do ES. Esses saberes são ressignificados por meio do diálogo com outros saberes, como os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos.

4.5. A Metodologia e a Avaliação da Aprendizagem

A metodologia em sua concepção tradicional é reduzida aos métodos e técnicas a serem utilizados pelo (a) professor (a), mas assumi uma visão mais

ampla do termo. Abarquei a relação professo-aluno, as problematizações produzidas sobre o estágio, a escuta atenta, os dilemas e os desafios colocados no processo de orientação e acompanhamento do estágio, as tarefas solicitadas, as negociações e os combinados com os (as) estagiários (as), enfim todos os aspectos que fornecessem dados relevantes para Professora Helena avaliar a prática do estágio, visto que, como mencionei no capítulo anterior, a avaliação deve manter correspondência com o processo de realização do estágio.

Em uma profissão de interações humanas como é a docência, vários aspectos interferem no processo de ensino e aprendizagem, pois o (a) professor (a) lida com uma pluralidade de sujeitos com suas diferentes crenças, valores, visões de mundo, entre outros aspectos.

Nas orientações e nos acompanhamentos do estágio, embora as professoras se preocupassem com o saber-fazer dos (das) estagiárias em seus processos de aprendizagem da docência, elas se aproximam enquanto mobilizadoras de princípios em conformidade com as Diretrizes Curriculares tanto para a educação infantil, como para os anos iniciais do ensino fundamental. Nas aulas na universidade, ambas falavam com frequência em compromisso e responsabilidade no desenvolvimento das atividades na escola.

Enquanto Professora Vera prefere organizar a sala de aula em semicírculo, de forma que ela e os (as) estagiários (as) possam observar e escutar uns aos outros, Professora Helena não adota esse procedimento, apesar de ter falado em sua narrativa sobre sua trajetória profissional que nunca gostou da sala arrumada com cadeiras enfileiradas quando lecionou em escolas de educação básica.

Em suas aulas na universidade, observei que os (as) 18 (dezoito) estudantes ficaram dispersos (as) na sala de aula e muitas vezes, alguns não prestavam atenção nas orientações e negociações relativas à realização de atividades do estágio na escola. Com certa frequência, solicitava atenção às informações que transmitia.

As aulas foram, na maioria, expositivas dialogadas. A primeira parte das aulas destinava-se à transmissão de informações referentes às solicitações feitas pelos (as) estudantes junto ao Colegiado de Pedagogia e outras relativas ao estágio nas escolas. Na segunda, pedia aos estudantes para falarem sobre as vivências na escola durante a semana.

Vale lembrar que no estágio nos anos iniciais os (as) estudantes vão adentrar a sala de aula para obterem conhecimento profundo da escola e dos (das) alunos (as) a fim de elaborarem e executarem sua proposta de intervenção por meio da realização de atividades relativas às matérias escolares língua portuguesa, matemática, ciências biológicas e física, história, artes e geografia.

Os relatos dos (das) estagiários (as) se referiam às atividades desenvolvidas nestas matérias, sobretudo as de língua portuguesa, em razão de contarem que se depararam com alunos (as) não alfabetizados e outros com dificuldades na leitura e escrita. Eles (elas) relataram, também, dificuldades de concretizar o planejamento definido pelos (as) professores (as) da escola.

Durante as aulas na universidade, observei que as intervenções da Professora Helena foram sempre direcionadas à incorporação de atitudes, à realização do planejamento da prática docente e seu cumprimento, tendo em conta às necessidades de aprendizagem dos (das) alunos (as) da escola.

Ao falar dos desafios enfrentados no processo de orientação dos (das) estagiários (as), Professora Helena demonstrou-se insatisfeita com a relação deles (as) com o curso, pois disse que eles (elas) não conseguem estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos no curso com as vivências na escola e tomam a experiência do estágio como uma obrigação que precisa cumprir em determinado tempo. Deixou subjacente que a falta de engajamento na relação com o saber vivenciado em situação de estágio acontece devido à falta de interesse pelo curso de pedagogia. Lembrou de quando lidava com estudantes oriundos (as) do Magistério do Ensino Médio (na Bahia não tem mais essa formação nesse nível) que tinha uma compreensão clara sobre o papel do (a) pedagogo (a), facilitava suas orientações para conduzi-los (as) ao estágio.

No estágio, poucos são os alunos que fazem uma relação com os conteúdos estudados na universidade com o que eles estão vendo lá na escola. Esse é um desafio de mostrar a eles qual o lugar deles na construção do conhecimento. Eles se preocupam em saber quanto tempo falta para concluir a carga horária, mas não se preocupam com o aprendizado. Aí eu digo, que profissional nós vamos ter amanhã se você não está preocupado com a construção do conhecimento? Desafios? Na universidade nós tínhamos alunos oriundos do magistério que vinham com uma noção do que queriam fazer. Eles queriam ser docentes. Então até o ano 2000 nós tínhamos um tipo de aluno que sabia por que estavam fazendo pedagogia. Eles tinham um objetivo. Hoje nós temos uma clientela que ela vem ao curso de pedagogia porque conseguiu ponto no ENEM. O que me choca é que em uma turma de 30 alunos em sala

de aula, 15 fizeram opção por Pedagogia, os demais estão no curso porque não conseguiram pontos para entrar em outro curso. Então nós temos profissionais que estão aproveitando a situação para serem pedagogos. Então é um desafio muito grande formar esses sujeitos. O desafio de ontem era mais leve, porque tínhamos o desafio de formar esses sujeitos que vinham do magistério com algumas concepções de educação e era só você fazer com que eles entendessem as concepções que eles tinham e reformulassem. Os de hoje não têm compromisso com o curso. Não têm vontade de estudar. Eles querem concluir o curso. A última turma que eu formei, digo formar no sentido mesmo do termo, foi em 2002, quando surgiu o concurso para coordenador pedagógico para o município de Itabuna. Após a formatura, os alunos me disseram que iam fazer o concurso. Eu disse faça. E depois que fizeram, eles me procuraram e disseram: professora, tudo o que a senhora discutiu em sala de aula caiu na prova. Os alunos daquela época estudavam. Hoje a gente faz um encaminhamento e não vê a resposta favorável do que encaminhou. Com as turmas de ontem víamos a resposta, aquilo que se chama de feedback. Embora nós tenhamos algumas exceções. Nós temos algumas exceções. Falta compromisso. Você mesmo viu na aula, em momento importante de socialização dos trabalhos realizados nas escolas, teve aluno que tinha saído da sala e retornado uma hora e meia depois. Daquela turma, tiro dois que têm compromisso com o curso, pela responsabilidade que assumem, pelo envolvimento com o curso, pela busca. Os outros dizem: Professora, como é que eu faço essa atividade? Eles querem receber pronto (Professora Helena).

Professora Helena defendeu a formação de professores (as) em nível médio, pois considera que o curso de pedagogia receberia estudantes com alguns conhecimentos relativos aos saberes pedagógicos e de disciplinas propedêuticas, conscientes e interessados em serem professores (as).

Em sua narrativa, Professora Helena sinaliza para a organização de um trabalho da universidade articulado com as escolas do ensino médio para que os (as) alunos (as) destas tenham conhecimento dos cursos da UESC, de modo particular, o de licenciatura em Pedagogia, para que possam, no processo seletivo, fazer escolhas mais balizadas.

Acho que faz falta a formação do magistério para o aluno entrar na universidade. Eu manteria o magistério porque eles chegam aqui sem formação alguma. Manteria para ter um público mais específico, mais preparado porque já estava vendo didática lá, psicologia lá, filosofia. Aqui é muito difícil fazer o aluno compreender que ele não vai fazer o bacharelado, ele vai fazer a licenciatura. Que ele vai ser professor. Eles dizem, ah eu não quero isso não. Eles estavam pensando que eles vão se formar aqui e vão dá aula no sexto, sétimo e oitavo ano. Pela falta de experiência no ensino médio.

Pela falta de vivência, pela falta de conhecimento sobre o que o ensino médio oferece. O que é o que o ensino médio oferece ao aluno para ser pedagogo ou filósofo ou psicólogo? Como é que chega um aluno para fazer pedagogia e no quinto semestre ele já vai para o estágio e ele nunca ouviu falar de didática na vida dele? Ele vai ter a disciplina de didática aqui. Didática I, Didática II, Didática III. E aí no quinto semestre ele já vai fazer o estágio na educação infantil (Professora Helena).

A comparação entre os (as) estudantes que cursaram Pedagogia há mais de uma década e os (as) atuais e sua preferência pelos (as) primeiros (as) traz à tona duas questões importantes já mencionadas, para pensarmos a profissão docente e o trabalho docente na formação do (a) pedagogo (a) e de modo particular, a orientação do estágio supervisionado: Como formar professores (as) que não pretendem ser professores (as)? Como orientar estudantes em situação de estágio que não pretendem serem professores (as)?

Quanto à avaliação da aprendizagem, Professora Helena toma como dados relevantes para a tomada de decisão, o memorial da trajetória dos (das) estagiários (as) nas etapas do estágio. Este é produzido com base nos relatos parciais sobre as aprendizagens adquiridas/construídas por eles (elas) em suas imersões reflexivas nas instituições campos do estágio.

No relato, o estagiário registra o que foi feito, o que aprendeu. Quando termina o estágio ele faz um memorial onde ele faz um apanhado de todo o trabalho dele. O objetivo é que ele tenha uma produção que pode se tornar um artigo, um trabalho de conclusão de curso sobre a prática docente no estágio. Recentemente, 03 (três) memoriais das alunas resultaram em publicações em um congresso. A gente organiza, corrige e eles apresentam e socializam o memorial. Neles, eles registram as angústias, as aprendizagens, a falta de política públicas da educação, a realidade da educação no Brasil para as crianças das classes populares. O próprio roteiro do memorial provoca isso. Poucos foram os memoriais que até então não atenderam a minha expectativa, mas porque eles não aprimoraram, acharam que era qualquer coisa. No geral, são bons os memoriais porque podem servir para publicação. Teve um professor de uma universidade que **colocou um dos memoriais das estagiárias no livro dele**. Tem muitos alunos no mestrado que partiram de experiência no estágio (Professora Helena).

Em que pese alegar falta de compromisso dos (das) estagiários (as) durante a entrevista e sempre exigir compromisso deles (as) com as atividades do estágio, sua narrativa acerca da avaliação da aprendizagem indica que as experiências vivenciadas têm produzido alguns resultados positivos, em razão de sua visibilidade por meio de trabalhos publicados e da inserção de estudantes em programa de pós-graduação.

Por outro lado, como as vivências, experiências, os saberes construídos ou mesmo as dificuldades apontadas são tomadas como pontos de referência do curso de pedagogia, devido a servir para mudanças ou enriquecimento das discussões (PAU-UESC, 2013), parece-me que o objetivo principal dos memoriais seria a reflexão sobre a prática dos (das) estagiários (as), pois poderia fornecer indícios para aprimorar os processos de orientação e acompanhamento do estágio.

A vivência do contexto escolar pelos alunos-estagiários se mostra como campo fértil para refazermos nossas práticas enquanto formadores de professores da educação básica. As idas e vindas às escolas, nos revelam o quanto pode e deve ser explorado neste contexto que é a formação inicial de professores (MELLO; LINDNER, 2012, pp. 263-264).

O incentivo à produção e publicação de trabalhos a partir dos memoriais, embora seja importante, a repercussão das vivências vai para fora da instituição formadora dos (das) estagiários (as). É verdade que eles (elas) têm o Seminário de Estágio para socializarem a experiência de aprendizagem da docência, mas a apresentação ocorre por grupos com muitos componentes. Desse modo, dificulta ter uma dimensão mais precisa das aprendizagens em duplas de estagiários (as) para avaliar o impacto das atividades desenvolvidas.

Ademais, apesar da Professora Helena ter me contado que o objetivo de solicitar o memorial é reunir informações das aprendizagens dos (das) estagiários (as) a fim de resultar em uma eventual publicação, os aspectos recomendados para compor este instrumento, apontam para uma reflexão sobre a prática nas intervenções deles (as) nas escolas e contribui na tomada de decisão para futuras ações supervisionadas.

Do exposto, nota-se que Professora Helena construiu uma trajetória de atuação na escola de educação básica, por meio da qual acumulou conhecimentos e modos de saber-fazer relativos ao ensino para atingir seu objetivo de adentrar o

ensino superior. Nesta nova realidade, confrontou práticas vivenciadas como estudante e como profissional para encampar novas formas de ensinar e aprender.

No entanto, suas narrativas mostram que as vivências nas orientações de estagiários (as) são preteridas, visto mencionar apenas as experiências de ensino construídas em sua trajetória como as que fundamentam suas atuações hoje na condução do estágio. Como a reflexão sobre a própria prática é condição essencial para uma revisão e em consequência, um redimensionamento do trabalho docente, ela deveria assumir lugar de destaque, sem o prejuízo da busca de aprendizagens em sua trajetória anterior à sua inserção na docência universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho se insere nas pesquisas em educação sobre os saberes dos (das) professores (as) universitários (as) nos contextos nos quais desempenham suas atribuições, para darem conta das demandas e dos desafios inerentes ao seu campo de trabalho nas relações e interações com os (as) estudantes em formação.

A presente pesquisa tem como foco de investigação os saberes de duas professoras de Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Pública do Estado da Bahia.

Especificamente, trata-se de uma investigação que buscou compreender as relações entre os conteúdos dos saberes docentes mobilizados/produzidos por duas professoras de Estágio para atenderem as demandas e os desafios específicos da docência com o componente curricular estágio supervisionado na licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Pública Estado da Bahia.

Ao realizar a pesquisa com as professoras indicadas nesta tese pelos pseudônimos Vera e Helena, tomei como ponto de partida a ignorância socrática, ao reconhecer que apesar de contar com mais de uma década de experiência de ensino na formação de professores (as) e na formação de formadores (as), eu muito precisava conhecer o trabalho que estas profissionais realizavam no contato direto com potenciais professores (as) das instituições educativas da educação básica.

Neste trabalho, apesar de assumir a ignorância socrática como condição essencial para compreender o trabalho das professoras de ES no enfrentamento de suas complexas demandas e dos desafios da docência, eu não poderia me desfazer de alguns entendimentos sobre a docência universitária e o (a) professor (a) formador (a) de professores (as).

O primeiro deles é que o trabalho docente na universidade é uma atividade complexa, constituída de saberes específicos relativos ao ensino e requer que os (as) professores (as) formadores (as) os compreendam, saibam mobilizá-los e integrá-los na aprendizagem dos (das) estudantes. Dessa forma rompe com a visão de que basta ter dom, ter talento ou ter conhecimentos na área de atuação para ser docente universitário (a).

Procurei deixar evidente que é fundamental o (a) professor (a) universitário (a) conhecer bem os conhecimentos relativos à disciplina ou componente curricular

do curso que atua ou pretende atuar. Mas, sobretudo, que saiba transformá-los em objetos de aprendizagem para os (as) estudantes, pois, em uma visão contemporânea da docência, ele (ela) é sujeito de sua própria aprendizagem.

Esses entendimentos levaram-me a conceber os (as) professores (as) como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes e são capazes de tomarem suas práticas como objeto de reflexão e análise para repensarem suas opções teóricas, seus saberes, suas crenças e suas práticas. Para tanto, a epistemologia da prática se mostrou o aporte teórico-metodológico necessário para revelar os saberes das professoras Vera e Helena e o paradigma onde se situam suas práticas.

Como o paradigma da racionalidade técnica que ao longo de várias décadas serviu de orientação às práticas educativas há muito tempo se mostra esgotado, devido a sua insuficiência para responder às demandas no campo curricular e as exigências no campo da ciência e da tecnologia da informação e da comunicação, torna-se necessário pensar em uma nova racionalidade para fundamentar a formação de professores (as).

As entrevistas, as observações e a pesquisa documental para produzir os conhecimentos a respeito dos saberes-fazer das professoras se mostraram adequados. Os modos de aplicação é que precisavam ser repensados, pois eu realizei primeiro as observações para subsidiar as entrevistas, mas percebi que deveriam ser realizadas intercaladas com as entrevistas, pois as práticas declaradas nestas poderiam direcionar-me para determinados aspectos da realidade, anteriormente não considerados.

Apesar dessa ponderação, acredito que os conhecimentos produzidos com as professoras Vera e Helena contribuíram para uma compreensão de seus saberes-fazer e indicam caminhos e estratégias a serem adotadas para aprimorarem os processos de orientação e acompanhamento do estágio supervisionado,

Mas, antes de mencioná-los, uma das considerações a ser feita é que os saberes docentes podem ser mais bem compreendidos associados às situações concretas de trabalho dos (das) professores (as) e quando pensados em um contexto mais amplo de uma trajetória de socialização pré-profissional e socialização profissional.

Outra consideração é que a experiência docente, por ser individual, cada professor (a), ao longo de sua trajetória, se relaciona de várias formas com os saberes na socialização pré-profissional e na socialização profissional e desenvolve modos de saberes-fazeres próprios do que vivenciou, de sua personalidade e conforme sua visão de educação, formação e do processo de ensino aprendizagem.

A docência é um trabalho que lida com seres humanos, com as condições e as limitações inerentes a estas interações e demandam formas distintas de lidar com elas no processo de trabalho. Desse modo, fica mais fácil entender, neste trabalho, os modos distintos das Professoras Vera e Helena de se relacionarem com o saber.

As professoras Vera e Helena são profissionais com alta qualificação acadêmica e com uma trajetória de atuação docente em diferentes níveis da educação básica e atuam no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Trata-se de um curso que, ao longo de meio século, contribuiu com a formação de professores (as), supervisores (as) escolares, administradores (as) escolares e orientadores (as) educacionais.

Hoje, o curso destina-se prioritariamente à formação de professores (as) para atuarem na educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. As professoras Vera e Helena que trabalham com o componente curricular estágio supervisionado referentes a estas modalidades, quando vão acompanhar os (as) estagiários (as), lidam com vários (as) professores (as) formados (as) pela UESC.

A pesquisa revelou que esta relação dos (das) profissionais das escolas de educação básica com a universidade tem sido problemática, pois as professoras Vera e Helena não têm conseguido estabelecer parcerias mais orgânicas nas situações de trabalho com o estágio supervisionado.

O estágio nas modalidades da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental do curso de Pedagogia da UESC ainda não estava consolidado no aspecto formal, pois conforme as narrativas da Professora Vera, de vez em quando, havia resistências de gestores (as) quanto à inserção dos (das) estagiários (as) na escola.

As professoras Vera e Helena, em que pese estarem acostumadas a lidarem com gestores (as) e professores (as) em diferentes escolas, não têm conseguido garantir efetivas parcerias, de modo a garantir que estes (as) se envolvam como

colaboradores (as) e co-formadores (as) no processo de aprendizagem dos (das) estagiários (as) nas escolas.

As estratégias montadas pelas professoras Vera e Helena de propor cursos de extensão aos (as) professores (as) e gestores escolares são válidas, pois podem lhes possibilitar ter uma compreensão mais ampliada acerca do trabalho com crianças pequenas, mas quando lançam mão apenas dessa alternativa como forma de conseguirem sensibilizar quanto a seus envolvimento efetivos na formação prática dos (das) estagiários (as), passam a considerar que o problema da falta de parceria está somente dentro da escola.

Parece-me que falta uma avaliação do grupo de professores (as) sobre o modo como o estágio é praticado na escola, bem como carece de uma escuta atenta de gestores (as) e professores (as) para entender esse fenômeno na relação deles (delas) com o estágio.

Os conhecimentos produzidos a partir de suportes didáticos das professoras Vera e Helena, dos registros das minhas observações de suas aulas na universidade, nas instituições campos do estágio e por meio das entrevistas indicam que o estágio necessita de uma organização a partir de um projeto articulado entre instituição formadora e instituições educativas, de modo que os sujeitos envolvidos definam prioridades e assumam responsabilidades mútuas.

Professora Vera, como docente responsável pelo estágio na educação infantil, se vale de sua experiência como professora da educação básica e dos conhecimentos obtidos/construídos na formação continuada para orientar os (as) estudantes à inserção, reflexão e intervenção nos espaços da escola. Mas apesar do seu dinamismo, seu entusiasmo e sua sensibilidade na relação com os (as) estudantes na universidade e nas instituições educativas, lida com o que considera desconhecimento de professores (as) das escolas sobre o trabalho com crianças pequenas.

Em suas aulas, Professora Vera e Professora Helena desenvolvem suas formas de trabalhar não ligadas diretamente ao Programa da Disciplina, mas contemplam saberes previstos neste, como saberes disciplinares, saberes pedagógicos, saberes orientados à reflexão sobre a prática e atribuições previstas no Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Pedagogia da UESC.

Os Programas da Disciplina, embora estejam organizados com objetivos e conteúdos que apontam para uma inserção reflexiva e crítica dos (das) estagiários

(as) para a intervenção nas instituições campos do estágio, como não foram mencionados nas aulas, pareceu-me que sua elaboração cumpre uma mera formalidade, pois as professoras Vera e Helena preferem adotar o planejamento em ação, a partir de seus registros nos seus respectivos cadernos nos suportes pedagógicos disponibilizados em aula. Esta é uma forma que encaminham os sujeitos para a realização do estágio, mas não contempla um trabalho colaborativo e participativo a partir de uma proposta conjunta das instituições envolvidas na formação dos (das) estagiários (as).

Professora Vera mobiliza, nas aulas, saberes dos campos disciplinares, da legislação e de sua formação acadêmica, mas principalmente, mobiliza seu saber ensinar com crianças pequenas, como forma de incentivar os (as) estudantes a incorporá-los nos processos de aprendizagem da docência nas etapas do estágio.

Com seu saber ensinar, Professora Vera, se fundamenta nos referenciais supramencionados e, principalmente, em sua experiência docente com crianças pequenas. Em aulas na universidade, ela mobiliza seu corpo inteiro para defender o movimento da criança nas instituições educativas.

Com base nos conhecimentos que envolvem o desenvolvimento integral das crianças, por exemplo, motricidade fina, motricidade ampla, ludicidade, ela dá exemplo de como traduzi-los, adaptá-los, ressignificá-los e integrá-los nas relações e interações com as crianças pequenas. Ou seja, como transformar os saberes disciplinares (saber sábio) em saberes a ensinar e destes para os saberes ensinados.

Em suas narrativas, Professora Helena mostrou que o modo como orienta tem sido assimilado (a) pelos (as) estagiários (as), mas percebe que há uma distância entre o que ela entende do que seja o trabalho na educação infantil e o que percebe na prática das professoras regentes.

No seu entendimento, as brincadeiras não devem se restringir ao tempo do intervalo. Suas orientações são sempre para garantir que as crianças consigam brincar e interagir com as demais e com a professora no tempo da sala de aula e no intervalo.

A distância reside no fato de que Professora Vera almeja identificar aprendizagens norteadas pelas brincadeiras e as interações e de modo que estejam associados o cuidar e o educar, como prescrevem as diretrizes para a educação infantil. Mas isso pouco ocorre na prática.

Nas escolas em que Professora Vera acompanhou os (as) estagiários (as), tem tempo para aprender e tempo para brincar, o que vai à contramão do que Professora Vera propôs em sala de aula e defendeu nas entrevistas que brincar é uma forma de aprender, ou seja, a criança pode aprender brincando.

Mostra que suas orientações para conduzir os (as) estagiários (as) a proporem atividades que levem as crianças a realizarem múltiplos movimentos com o corpo na sala de aula e nos espaços disponíveis para brincadeiras estão calcadas em seus saberes construídos na sua experiência adquiridas/construídas no trabalho com crianças em escolas de educação infantil.

Há menção a saberes curriculares e saberes produzidos na lida com os estudantes, saberes-fazer em situação de ensino. Mas a experiência de trabalho cotidiano com estagiários (as), na escuta de seus relatos, suas dúvidas, suas preocupações e nos enfrentamentos dos dilemas no acompanhamento do estágio nas escolas não foi mencionada.

O fato de Professora Vera não mencionar suas experiências de ensino com o componente curricular ES na educação infantil deixa subjacente que elas não exercem influência no seu trabalho de orientação e acompanhamento do estágio. A ausência merece reflexões sobre o modo organizativo do estágio, o qual é centrado na predominância da instituição.

Parece-me que em uma avaliação sobre o modo como ocorre o estágio nas escolas, o modo organizativo do estágio, a discussão a respeito da formação dos (das) professoras e dos (das) gestores (as) escolares que lidam com as crianças na escola deve ser um elemento fundamental a ser considerado nas reuniões da equipe do estágio.

Quanto à sua colega, Professora Helena, suas orientações são no sentido de garantir uma coerência entre ação planejada e executada. Tanto nas práticas declaradas nas entrevistas, como nas práticas efetivas em sala de aula na universidade, suas reflexões sobre o andamento das atividades do estágio se voltam para os (as) estagiários (as) e o modo como eles (elas) têm assimilado o planejamento e como os executa nas etapas do estágio.

Este modo de proceder se manifesta com mais ênfase em suas práticas declaradas e nas suas ações no acompanhamento do estágio nas instituições campos do estágio. Na escola, interessa-lhe que esteja contemplado o tripé:

planejamento, adequação às condições de aprendizagem dos (das) alunos (as) da escola e sua execução.

Seus modos de condução docente estão calcados em suas experiências de ensino na educação básica. Em todas suas orientações, ficam evidentes as orientações no sentido de que os (as) estudantes reflitam sobre os sujeitos e seus níveis de aprendizagem e transformem os saberes relativos às matérias escolares nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo que possibilitem a aprendizagem dos (das) alunos (as).

Como Professora Helena também não mencionou os saberes construídos nos processos de orientação e acompanhamento do estágio, a omissão remete, também, a reflexões em torno do modo organizativo do estágio, pois pode fornecer pistas sobre possíveis repercussões do estágio no seu trabalho com o componente curricular ES nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim como sua colega, Professora Vera, ela também mencionou a falta da parceria com os (as) gestores (as) escolares e professores (as). Nas práticas declaradas por meio de entrevista e nas práticas efetivas na universidade e na escola, pareceu-me que ela considera esse é um elemento essencial para o sucesso do seu trabalho de supervisora do estágio.

Como o Projeto Acadêmico do Curso encontra em análise para ser reformulado, penso que as questões referentes ao modo como os (as) gestores (as) e professores (as) das escolas concebem o estágio devem integrar as discussões sobre o modo organizativo do estágio nas reuniões com o grupo de professores (as) antes da tomada de decisão sobre os elementos centrais a serem colocados no novo documento.

Uma das críticas que se faziam às habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar é que os (as) profissionais dessas especializações tinham atribuições bem definidas dentro das escolas, de modo que os (as) profissionais não interferiam nas atribuições dos (das) colegas.

As escolas de educação básica dos municípios de Itabuna e Ilhéus, provavelmente, conta com professores (as) com essas habilitações que atuam na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, pois tem pouco mais de uma década que o curso destinava à formação para estas especializações.

Como o estágio nas escolas carece da consolidação de efetivas parcerias entre os diversos atores que participam da formação dos (das) estagiários (as),

parece-me que as sugestões para os estágios no curso de licenciatura em Pedagogia precisam passar por reflexões que transcendam ao espaço da universidade, para incorporar as escolas de educação básica por meio das reflexões e contribuições de seus (suas) professores (as).

As professoras Vera e Helena priorizam o levantamento das necessidades de aprendizagem das crianças pequenas na educação infantil e dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Mas os achados da pesquisa indicam que pode haver certo desconhecimento de gestores (as) e professores (as) regentes sobre o modo organizativo do estágio e esse parece ser um elemento central a ser considerado pelos (as) professores (as) da equipe do estágio, antes de inserirem os (as) estagiários (as) nas instituições educativas.

Entendo que a elaboração de um questionário aberto e posterior entrega aos (as) gestores (as) e professores (as) se mostra um instrumento adequado, visto que os (as) participantes da pesquisa se sentirão mais livres e autônomos para expressarem seus entendimentos a respeito do estágio obrigatório. É fundamental, também, disponibilizar um caixinha em cada escola selecionada para receberem os (as) estagiários (as) para que coloquem dentro dela o questionário respondido.

Ademais, as experiências de formação no curso de licenciatura para modalidades específicas de atuação dos (das) potenciais professores (as) da educação básica, como as da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, se levadas em consideração nas discussões referentes à reformulação do Projeto Acadêmico Curricular, possivelmente poderão oferecer contribuições relevantes para a formatação do estágio supervisionado na Universidade Estadual de Santa Cruz, devido à possibilidade de sinalizarem múltiplas estratégias de ação ao trabalho com crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em síntese, as professoras Vera e Helena, ao me darem a oportunidade de conhecer suas trajetórias formativas e profissionais, as quais repercutem nos modos como conduzem a docência hoje, na lida com os (as) estudantes em situação de estágio supervisionado, são desafiadas a pensarem o estágio a partir das instituições campos do estágio, sem o prejuízo de algumas de suas intenções formativas.

Os achados poderiam indicar caminhos para o enfrentamento de eventuais dilemas e desafios colocados ao trabalho dos (das) professores (as) orientadores

(as) do estágio e poderiam contribuir para a consolidação de parcerias efetivas entre universidade e escola, e em consequência, criar as condições para se produzirem saberes nas trocas de experiências no campo da prática profissional.

Evidenciou-se, na pesquisa, que a proximidade com a realidade da escola pública, o exercício contínuo de relação mais orgânica com o contexto escolar, o diálogo mais estreito com os (as) professores (as) da escola básica, a capacidade de interpretação e análise da prática pedagógica concreta e a transformação dessas interpretações em conteúdo de formação docente exigem um saber, um saber-fazer e um saber ser particulares.

As professoras Vera e Helena, que participaram do estudo, mobilizam um conjunto plural de saberes profissionais, no exercício da docência nas orientações e nos acompanhamentos do estágio um gama de saberes. Mas são os saberes experienciais adquiridos/construídos em suas experiências de ensino, respectivamente nas modalidades da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que sedimentam suas ações supervisionadas.

O estudo aponta ainda para os dilemas e desafios da ação docente de professores (as) do estágio supervisionado. Em especial, a carência de projetos articulados e perenes entre instituição formadora e as redes de ensino, projetos esses que pactuem responsabilidades mútuas no processo de acompanhamento e supervisão das ações de formação dos (das) estagiários (as) no campo da prática docente.

Urge elaborar e executar um Projeto Institucional de Estágio, assumido pela reitoria, pela coordenação do curso de Pedagogia, por todos (as) os (as) professores (as), bem co pelos (as) professores (as) e gestores (as) escolares, para que o estágio como componente curricular obrigatório, de fato, se efetive como eixo articulador da formação de professores (as).

REFERÊNCIAS

ABREU; Lenir Silva, CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O formador de professores de ciências como aprendiz. XVI **ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; HOBOLD, Márcia de Souza. GT-08: Formação de Professores. O professor formador e os saberes docentes. **ANPED**, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-professor-formador-e-os-saberes-docentes>.

ALVES, Wanderson Ferreira. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. **37ª Reunião Nacional da ANPED**. 04 a 08 de outubro de 2015. UFSC, Florianópolis.

ALTET, Marguerite. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. Tradução de Maria Teresa Mhereb. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1196-1223 out/dez. 201. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1196.pdf>. Acesso em: 17/10/2016.

ANDRADE, Ana Stephane da Silva; BARBOSA, Carla Caroline. BESSA, Sônia. A importância do estímulo ao desenvolvimento da coordenação motora global e final. **Anais do Congresso de Iniciação Científica Estágio e Docência do Campus Formosa** Prática pedagógica e a formação docente: teoria e realidade Universidade Estadual de Goiás 13 e 14 de novembro de 2017.

ANDRADES, Géverson Areias de; SILVA, Alessandra Augusta Pereira da. Trabalho prescrito: análise de representações da identidade do professor nas Diretrizes Curriculares de Línguas Estrangeiras Modernas. **Encontro de Produção Científica e Tecnológica. VI EPCT**. 24 a 28 de outubro de 2011.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilena. Aspectos legais do estágio: uma retrospectiva histórica. **Revista Multitexto**, v. 3, n. 01, 2015.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; MILLER, Stela. Universidade e escola em parceria: uma proposta de projeto para o desenvolvimento do estágio supervisionado destinado à formação de professor da educação infantil. **Ensino em Revista**, v. 21, n. 2, pp. 209-220, jul/dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Ailson/Downloads/28016-Texto%20do%20artigo-110945-1-10-20141019.pdf>. Acesso em: 19/03/2019.

ASSIS, Lenilton Francisco de; SILVA, Mayanne Gomes da. A mobilização de saberes docentes nas práticas escolares: observações dos estágios supervisionados de geografia. Políticas Curriculares: Impactos nas Pesquisas e nas Práticas Docentes. **COBESC – V Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea**. 24 a 27 de outubro de 2016. Campus da UFCG, Campina Grande, Paraíba. Disponível em: <http://www.ufpb.br/geef/contents/documentos/a-mobilizacao-de-saberes-docentes-nas-praticas-escolares.pdf>. Acesso em: 07 de março de 2019.

AUGUSTO, M.H. Professor leigo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BARBOSA, M.C.; HORN, M.G.S. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.) **Educação Infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRANDÃO, Ana Carolina Pessoa; FERENC, Alvanize Valente Fernandes; BRAÚNA, Rita de Cássia Alcântara. Condições de trabalho na universidade pública brasileira: um mapeamento de estudos. **Espaço Pedagógico**. V. 22, n2, Passo Fundo, p. 343-355, jul/dez, 2015.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm. Acesso em: 11/05/2018.

_____. Decreto Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01/05/2018.

_____. Lei Nº 9.131, de 24 de novembro 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm. Acesso em: 16/06/2017.

_____. Parecer CNE/CP de 9/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Constituição da República Federal do Brasil. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13/08/2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Parecer NE/CP9/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de fevereiro de 2002, seção 1, p. 31.

_____. Resolução CNE Nº 1, DE 17 de junho 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 05/11/2017.

_____. Resolução CNE Nº 5, de 10 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/lei-de-incentivo-a-pesquisa/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>. Acesso em: 05/11/2017.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05/11/2017.

_____. Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-12877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 05/11/2017.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 14/11/2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5 de 13 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União, 16 de maio de 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2005.

_____. Sistema de Seleção Unificada – SISU. Nota de Corte. Disponível em: http://sisu.mec.gov.br/sisu#nota_de_corte. Acesso em: 10/10/2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE-CP-22-de-dezembro-de-2017.pdf>, Acesso em: 05/03/2018.

_____. Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União Brasília, 06 fev. 2006.

CARMO, Ednaldo Medeiros; ROCHA, Winne Katharine, Souza. A produção dos saberes docentes e o estágio supervisionado: o que dizem as narrativas dos alunos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 3, p. 725-742, set/dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/41838/22073>. Acesso em 04/03/2019.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes. (Org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Antônia Dalva França; THERRIEN, Jacques. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista brasileira de formação de professores**. Vol. 1, n. 1, p.129-147, 2009.

CHARLOT, Bernard. A relação com o saber: conceitos e definições. In: _____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. pp. 77-86.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. – (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos).

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2000.

CHEVELLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. La Pensée Sauvage Éditions: Grenoble, 1991.

CRUZ, Claudete Robalos da. **Paulo Freire e Milton Santos: fundamentos para uma pedagogia do espaço**. RS: Pelotas, 2004. (Tese de Doutorado).

CRUZ, Gisele Barreto; AROSA, Armando de Castro de Cerqueira. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, RJ: v. 11, n.26, jun/2014.

CRUZ, Michele Brugnera. Resenha. In: SOARES, Magda (2003). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica: 2003. 128. Disponível em: http://www4.moderna.com.br/pnld2011/download/complementacao_pedagogica/portugues/letramento_um_tema_em_tres_generos.pdf. Acesso em: 06/09/2017.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária**. USP, 2008.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 17, n. 52, p.661-682, abr./jun. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/9945/12437>. Acesso em: 10/10/2018.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. **O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo**. Porto Alegre, RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. 315 p. (Tese de Doutorado).

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. ed. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DIAS, Julice Dias; BHERING, Eliana. A interação adulto/crianças: foco central do planejamento na educação infantil. **Contrapontos** - volume 4 - n. 1 - p. 91-104 - Itajaí, jan/abr. 2004. Disponível em: file:///C:/Users/Ailson/Downloads/752-1340-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 12/03/2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. Histórias e sons: o uso de onomatopeias no trabalho com as linguagens verbal e musical na educação infantil. **Anais do III Seminário Institucional Pibid/UFES**, 2018.

FÁVERO, Altair Alberto; MARQUES, Marta. Aprender e ensinar na universidade: a docência na perspectiva da epistemologia da aprendizagem. **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/343/72312/06/> 2018. Acesso em: 12/06/2018.

FELDKERCHER, Nadiane. O trabalho dos professores orientadores de estágio em cursos de formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - RIAEE**. V. 11, n. 4, p. 1799-1813. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/6032/600>. Acesso em 21/07/2018.

FERREIRA, J. P. **Os saberes docentes em construção**: a relação entre os saberes culturais, científicos e da experiência. Tese de Doutorado em Psicologia Social e da personalidade, PUCRS, Porto Alegre, 2002. Disponível: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q= Acesso em 14 Set 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino

aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, n. 10, USP: setembro de 2009.

FRISON, Marli Dallagnol; SANTOS, Renata de Souza. Considerações sobre a dicotomia entre teoria e prática na mediação dos saberes docentes durante o processo formativo de professores de Ciências Naturais. **Revista Didática Sistemica**, v.16 n.2, 2014, p.15-29.

FUSARI, J, C. O. planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. 8. ed. São Paulo: **Ideias**, 1990, pp. 44-58.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out – dez, 2010.

_____. et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo: FVC, 2010, v. 1, n. 1

GATTI, B. A; NUNES, M. M. R. (Org.) **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29. 2009, 155pp.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v. 1.

GAUTHIER C. [et al]. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. 457 pp.

GAUTHIER, Jacques. “O que é pesquisar – Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência”. **Educação e Sociedade**. Ano XX, no. 69, dezembro/99.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto; LUGLI, Rosario Silvana Genta. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 46, pp. 62– 82, set/dez, 2013.

GOMES, S. dos S. Brincar em Tempos Digitais. In: **Revista Presença Pedagógica** - Diálogo entre Universidade e Educação Básica para Formação do Professor. **Sessão Presença Infantil**. Belo Horizonte, n. 113, p. 44-51. Set /out. 2013.

HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel. Relação entre escola e universidade na parceria e acompanhamento dos estágios supervisionados Grupo de Trabalho: Práticas e Estágios nas Licenciaturas. **XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho

Docente. PUC, 26 a 29/10/2015. Disponível em:
http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17823_11131.pdf. Acesso em: 21/12/2017.

JAPIASSU, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KUHN, Roselaine; CUNHA, António Camilo; COSTA, Andrize Ramires. Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirana dos relógios. **Revista Kinesis**, ed. 33 vol 1, jan/jul de 2015, Santa Maria. Disponível em:
<file:///C:/Users/Ailson/Downloads/18230-83389-1-SM.pdf>. Acesso em: 04/03/2019.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1998.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. 20 Jan/Fev/Mar/Abr, n. 19, 2002.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Os cursos de pedagogia formam professores dos anos iniciais do ensino fundamental? In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al]. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010 (Coleção Didática e prática de ensino).

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 96. Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp>. Acesso em 14 de novembro de 2017.

LOPES, Jackeline Silva. Estágio supervisionado e formação de docentes em história: múltiplas perspectivas formativas. XXIX Simpósio Nacional de História Oral. Disponível em:
https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502848926_ARQUIVO_ArtigoANPUH2017.pdf
fAcesso em: 05/03/2019.

LOUREIRO, Claudia. **Classe, controle, encontro: o espaço escolar**. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago/dez. 2009. Disponível em:
<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/7/7>. Acesso em: 18/12/2017.

MACHADO, Júlio César Epifânio. Os conhecimentos prévios dos alunos no ensino de geografia: apontamentos para a organização das aulas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 10, p. 114-125, jul/dez., 2015.

Disponível em: file:///C:/Users/Ailson/Downloads/257-1088-3-PB.pdf. Acesso em: 19 de março de 2019.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papyrus, 1990.

MARIN, Alda Junqueira. O Curso de Pedagogia em foco: fragilidades constantes e urgências da formação. **XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UECE – Ceará, 2014.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al]. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010 (Coleção Didática e prática de ensino).

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. D'ÁVILA, Cristina. Da docência como identidade do pedagogo e as diferentes atribuições profissionais propostas pela DCNP – 2006. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.10, n.2, p. 259-271, mai/ago. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Ailson/Downloads/35474-83668-1-PB.pdf. 03/03/2019.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Sammus, 2012.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000, p.133-173.

MEDEIROS, Denise Rosa. **O estágio supervisionado no curso de pedagogia: tensionamento entre teoria e prática**. São Leopoldo, 2013. (Tese de Doutorado).

MELO, Maria Julia Carvalho de; SILVA, Maria Angélica da; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. A construção histórica de sentidos sobre estágio supervisionado e didática nos cursos de Pedagogia: uma análise a partir das produções teóricas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. 01 April 2014, Vol. 9 pp. 60-70. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6857/4938>. Acesso em: 15/11/2018.

MELLO, Simone Portella Teixeira de; LINDNER, Luciana Martins Teixeira. A contribuição dos estágios na formação docente: observações de alunos e professores. *ANPEDI SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em:*
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/362/978>. Acesso em: 20=03/2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3106/2046>. Acesso em: 30/09/2018.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>. Acesso em: 18/03/2015.

MORAES, Márcia Amaral Corrêa de; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo Frison. O curso de Pedagogia e a Formação de Professores: uma análise dos modelos epistemológicos e de regulação das aprendizagens que transversalizam os itinerários formativos. **Ciência em Movimento**. Ano XIII, Nº 26, 2011/2.

MUNIZ, Lidiane Borges Dutra; TEIXEIRA JUNIOR, José Gonçalves Teixeira Júnior; SILVA, Rejane Maria Ghisolfi Silva. Saberes docentes mobilizados no estágio supervisionado em Química. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017 Formação de professores de ciências. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2229-1.pdf>. Acesso em: 04/03/2019.

NASCIMENTO, Débora Maria; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel Ribeiro. **Saberes docentes sobre a organização do ensino aprendizagem**. VI Congresso Português de Sociologia. Mundo Sociais: saberes e práticas. 25 a 28 de junho de 2008.

NOBRE, Robério Ferreira; MORAES, Francisco Ronald Feitosa. A contribuição do estágio supervisionado para a construção dos saberes docentes. **XII Congresso Nacional de Educação. EDUCERE**. PUCPR 26 a 29/10/2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22774_11345.pdf. Acesso em: 05/03/2019.

NONO, Maévi Anabel. Organização do Tempo e do Espaço na Educação Infantil. Pesquisas e Práticas. **Educação Infantil, Abordagens Curriculares**. São Paulo: UNESP, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Instituto de Educação Universidade de Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Os professores e sua formação** (Coord.). 3. ed. Tradução de Graça Cunha [et al]. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001.

OLIVEIRA; Leide; SOUSA, Emilene. Brincar para comunicar: A ludicidade como forma de Socialização das Crianças. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – São Luís, MA – 12 a 14 de junho de 2008**. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2008/resumos/r12-0234-1.pdf>. Acesso em: 16/09/2017.

OLIVEIRA, Quitéria Costa de Alcântara. **Formação docente: saberes mobilizados e produzidos no contexto do estágio do Instituto Federal**, BRASÍLIA-DF 2015 (Dissertação de Mestrado).

MEDEIROS, Denise Rosa. **O estágio supervisionado no curso de pedagogia: tensionamento entre teoria e prática**. São Leopoldo, 2013. (Tese de Doutorado).

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____, Philippe. **Dez novas competências para uma nova profissão**. Pátio: Revista pedagógica. Porto Alegre: Artmed, nº 17, p. 8-12, mai/jul, 2001.

PILATTI, Paula Valéria. Saberes docentes expressos na prática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUC/PUCPR, 26 A 29/10/2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20470_9044.pdf. Acesso em 04/03/2019.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 24. ed. São Paulo: Ática, 2010, 256 pp.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2007.
PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

PINHO, Dina Maria Vieira. **A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental**, 2014. (Dissertação de Mestrado).

PINTO, Maria das Graças Gonçalves Pinto. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010.

PIRES, Francisca Cristina de Oliveira e. O papel do professor orientador na efetivação do estágio: múltiplas visões. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012**. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1480p.pdf. Acesso em 14/10/2018.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Trad. Manuel de Oliveira Pulquério. Edições 70. Lisboa, 2009.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, UFPR, 2009.

RAMOS, Marta Anaísa Bezerra; SILVA, Camilo Rosa. Linguagem construindo/constituindo/consolidando o trabalho docente: o que revelam os modos de dizer sobre o agir do professor? **Signótica**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 233-256, jul/dez, 2016.

REIS, Sandra Regina dos; ARAUJO, Roberta Negrão de; BATTINI, Okçana. O estágio supervisionado e a construção do conceito de planejamento. **XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUC/PR 26 A 29/10/2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18739_9419.pdf. Acesso em: 13/03/2019.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação, ano 11, v.12, n.13, p.105-126, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento Profissional. **Saber e Educar**. Universidade do Minho. V. 13, 2008.

ROMANELLI, Luciene; MAIA, Helenice. Sentidos atribuídos a estágio supervisionado em curso de pedagogia por professores e alunos. buscar as representações sociais de Estágio Supervisionado (ES) em curso de Pedagogia. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP – Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2999p.pdf. Acesso em 13/04/2016.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 164 pp.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Mariângela Santana Guimarães. **Saberes da prática na docência do ensino superior**: análise de sua produção nos cursos de licenciaturas da UEMA. Teresina, 2010.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. UFRGS, Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

SCHÖN, Donald. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, David José de Andrade. O legal é “legal”: após uma década das diretrizes curriculares, que curso de letras queremos? **Revista Eletrônica Interdisciplinar/Matinhos**/Vol.6, n.1, p.1-73/jan/jun/2013.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da Silva; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai/ago, 2018.

SILVA, Liza de Lizieux Dantas da. A construção dos saberes docentes: saberes dos professores de Artes das séries finais do ensino fundamental das escolas públicas em PE. Recife, 2007. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4561/1/arquivo5460_1.pdf. Acesso em: 08/03/2019.

SIMÕES, Maria Leite. **Os saberes pedagógicos dos professores do ensino superior: o cotidiano de suas práticas**. João Pessoa, PB: PPGE/CE/UFPB, 2010.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise da RS. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. pp. 117-148.

SOARES, S. R; CUNHA, M. I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p.

SOUZA, Susane Petinelli; BIANCO, Mônica de Fatima; MACHADO, Leila Domingues. Analisando as situações de trabalho e a gestão necessária entre o trabalho prescrito e o trabalho real. **READ – Edição 56** Vol. 13, Nº 2, maio/ago, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/view/39954/25464>. Acesso em: 13/03/2016.

SZYMANSKI, H. **Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa**. In: SZYMANSKI, H. (org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, p. 9-61, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. In: **Cadernos de Educação**. Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, ano 10, n.16, jan/jun. 2001.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dezembro/00.

_____. Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 N^o 13.

TASSONI, Elvira Cristina Martins Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**. Vol. 13, n. 02, 2013. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8423/6256#mailfim>. Acesso em: 19/07/2017.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>. Acesso em: 12/01/2019.

TEIXEIRA, Nathalia Cera; SOARES, Leticia Cavassana; CÔCO, Valdete. Apostilhamentos na Educação Infantil: enunciados circulantes na dialogia pública da internet. **XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, PUC, 26 a 29/10/2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22238_9940.pdf. Acesso em: 11/01/2018.

TEPPER, Glaucia Angélica; BONFIM, Luciana Alves. A importância do replanejamento depois das aulas. **II Colóquio de Práticas Docentes**. Método e Metodologias do Ensino: teoria e prática em sala de aula 09 e 10 de fevereiro de 2017 Unioeste – Câmpus Marechal Cândido Rondon. Disponível em: <file:///C:/Users/Ailson/Downloads/Resumo%20expandido%20do%20coloquio%20%20Glaucia%20%20pronto%20para%20o%20envio%201.pdf>. Acesso em: 08/03/2019.

THERRIEN, Jacques. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al.]. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010 (Coleção Didática e prática de ensino).

_____. **O saber social da prática docente**. Disponível em: http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Saber_Social_da_Pr%C3%A1tica_Docente1.pdf. Acesso em: 14/09/2017.

VIEIRA, Livia Fraga Vieira; OLIVEIRA, Tiago Grama. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154, maio/ago. 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Relatório de Gestão**. Disponível em: http://www.uesc.br/asplan/relatorios/relatorio_de_gestao_2015.pdf. Acesso em: 12/09/2017. Ilhéus, BA: UESC, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação).

ZANATTA, Joana; MARCON, Vera Inês; MARASCHIN, Maria Lucia Marocco. O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades. XII Congresso Nacional de Educação. 26 a 29/10/2015, PUC/PR. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21717_9248.pdf. Acesso em: 02/03/2019.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria (RS), v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010.

ZEICHNER, Kenneth M., DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. 296 pp.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Professor (a)

Pretendo realizar uma pesquisa, orientada pelo Professor Dr. José Ângelo Gariglio, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), compreender os saberes profissionais mobilizados e produzidos por docentes responsáveis pelas disciplinas de estágio supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia para atender as demandas e os desafios específicos dessas disciplinas. Para tanto, gostaria de contar com vossa colaboração para participar de uma entrevista e autorizar a observação de suas aulas na universidade, bem como, registros de seu programa e do plano da disciplina. Eu, Ailson Pinhão de Oliveira, discente do Doutorado em Educação da UFMG, solicito autorização para registrar a entrevista com o auxílio do gravador, de forma a não omitir dado algum no processo de produção da tese. Será dada a garantia do anonimato e o direito de retirar o consentimento, recusar a responder alguma questão ou apenas solicitar esclarecimento sobre a pesquisa. Ademais, assumo o compromisso de tornar público os resultados somente por meio da tese, atividades acadêmicas na universidade, eventos científicos e em revistas especializadas. No caso de concordância em participar da pesquisa, assine a autorização que se encontra no fim deste termo. Os pesquisadores responsáveis podem ser encontrados no seguinte endereço:

Ailson Pinhão de Oliveira. ailsonoliveira@hotmail.com
Rodovia Jorge Amado, 44 - Salobrinho, Ilhéus-Bahia CEP: 45.662.200
Telefone: (31) 8646-4801 e (73) 98858-9763
José Ângelo Gariglio. angelogarilho@gmail.com
Avenida Antônio Carlos, n. 6627 – Campus da Pampulha, Belo Horizonte, MG
CEP: 31.270.901 Telefone: (31) 31-3409-3510
Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa, Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG
CEP: 31.270-901, ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br e telefax: (31) 3409-4592.
(31) 8893-5555

Autorização

Eu _____, declaro estar informado dos objetivos e fins deste estudo e concordo em participar voluntariamente da pesquisa realizada por Ailson Pinhão de Oliveira e orientada pelo professor José Ângelo Gariglio.

Pesquisadores Responsáveis:

Ailson Pinhão de Oliveira

José Ângelo Garilho

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2016.

Assinatura: _____

Contato: _____

Apêndice B - Formulário para Caracterização dos Docentes

1. Dados Acadêmicos

Graduação

Área:

Especialização () Sim () Não () em andamento

Área:

Mestrado () Sim () Não () Em andamento

Área:

Título da Dissertação:

Doutorado () Sim () Não () Em andamento

Área:

Título da Tese:

Como você avalia sua prática pedagógica após conclusão de curso de pós-graduação?

Você já participou de cursos de formação na sua área de atuação () Sim () Não () Estou participando. Especifique:

Desenvolve ou já desenvolveu algum projeto? () Sim () Não

Tipo de Projeto: () Ensino () Pesquisa () Extensão

Título do Projeto:

Situação: () Em andamento () Concluído () Paralisado

Você participa de algum grupo de pesquisa?

() Sim () Não

Título do Grupo:

Apresente os principais resultados que o grupo obteve desde a sua criação.

2. Atuação Profissional

1. Disciplina que leciona: _____
2. Regime de Trabalho: _____
2. Tempo de docência no ensino superior _____
3. Tempo de docência na educação básica _____
4. Tempo de docência na disciplina _____

Apêndice C - Guia de Observação de Aulas das Professoras

Professor:

Tema da Aula:

Local:

Data:

A metodologia

A organização do espaço

A relação entre a professora e os/as estudantes

O conteúdo selecionado

O tipo de material didático utilizado

As estratégias didáticas para estabelecer as interlocuções com os/as estudantes

Os encaminhamentos adotados para a intervenção nas aulas na escola

Os compromissos negociados

A avaliação da aprendizagem declarada

Apêndice D – Guia de Observação na Escola

Escola:

Cidade:

Data:

Turno:

A chegada à escola

As primeiras ações

A relação com os estagiários/as

O que observa na sala de aula

As intervenções nas aulas

Os registros das professoras sobre as situações observadas

Apêndice E – Guia de Entrevista da Trajetória das Professoras

1. Informações Gerais

Nome:

Idade

Cidade Onde Nasceu:

Cidade Onde Reside:

Profissão do Pai:

Escolaridade:

Profissão da Mãe:

Escolaridade:

Você tem quantos irmãos?

Algum dos seus irmãos é professor?

2. Narrativa da Trajetória como Estudante na Educação Básica

2.1. Conte quando iniciou sua inserção como aluna na educação básica. Onde estudou na educação básica. Escola pública / privada. Fale um pouco sobre essas escolas.

2.2. Fale sobre sua trajetória como estudante desde os anos iniciais do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio.

2.3. Gostaria que falasse se essa trajetória teve alguma influência na sua escolha pela docência.

3. Narrativa da Trajetória como Estudante Universitário

3.1. Diga-me o que o (a) levou a optar pelo curso de Licenciatura em Pedagogia.

3.2. Fale um pouco sobre sua trajetória de formação na Graduação: disciplinas mais relevantes / professores mais significativos e experiências mais contundentes.

3.3. Diga como avalia essa experiência de formação no curso para sua inserção como docente do ensino superior.

3.4. Conte um pouco sua trajetória na pós-graduação, cite o programa e a instituição, temáticas de estudo, experiências de formação mais significativas e as razões que a levaram a fazer pós-graduação,

3.5. Agora diga como avalia essa experiência de formação na pós-graduação para sua inserção como docente do ensino superior.

4. Narrativa da Trajetória como Professor da Educação Básica

4.1. Fale sobre sua trajetória como docente na educação básica: dilemas, desafios, aprendizagens docentes, as escolas de atuação, condições de trabalho e demais experiências significativas vivenciadas no exercício da docência na educação básica.

4.2. Diga como avalia essa experiência de atuação profissional para sua inserção como docente do ensino superior.

5. Trajetória como docente na Educação Superior

5.1. Fale quando e onde iniciou sua trajetória como docente da educação superior

5.2. Agora conte por que e quando decidiu ser professora da educação superior.

5.3. Conte sobre essa sua trajetória profissional na educação superior. Dilemas, desafios, aprendizagens docentes, projetos mais significativos, dentre outras experiências.

5.4. Diga o que mais gosta de fazer no ensino superior, o que mais se identifica e dá mais retorno pessoal/profissional.

5.5. Agora fale dos projetos/ações (ensino/pesquisa/extensão) que tem desenvolvido na universidade atualmente e qual deles mais se identifica.

5.6. Fale sobre as aprendizagens adquiridas nas escolas de educação básica e como lida com elas em disciplinas do estágio supervisionado.

5.7. Conte como você se vê como docente desta disciplina.

5.8. Gostaria que você falasse um pouco sobre o contexto escolar que você vivenciou como estudante e como docente da educação básica.

Apêndice F - Guia de Entrevista Acerca dos Saberes-Fazeres das Professoras

A. Eixo: As Professoras Formadoras: inserção, condições de trabalho e desafios na docência no campo do estágio

1. Diga quando e como se deu sua inserção como professora de estágio obrigatório.
2. Conte-me sobre suas primeiras impressões, dilemas, dificuldades, descobertas e aprendizagens profissionais nesse período.
3. Quais os principais desafios que enfrenta no exercício da docência no ensino superior e no campo do estágio obrigatório em específico.

B- Eixo: O Trabalho das Professoras Formadoras Antes da Execução da Proposta de Ensino

1. Diga-me como pensa e organiza o programa da disciplina.
 - 1.1. Fale porque entende ser esta a melhor forma de organização da disciplina.
2. Diga por que você não adotou um cronograma das visitas às escolas.
3. Antes de iniciar o semestre letivo você esteve em uma das escolas e conversou com o/a gestor (a). Fale um pouco sobre as principais dificuldades enfrentadas na relação estabelecida com as escolas/redes de ensino.
 - 3.1. Você disse que constatou nas conversas com a coordenadora pedagógica que algumas vezes as crianças ficam sem aula. Diante desta informação, falou que esse problema resulta em perdas pedagógicas. Fale um pouco sobre essa falta de aula e as perdas pedagógicas.
4. Diga o que tem pensando/realizado, inclusive junto com seus pares, para solucionar essas dificuldades e tentar garantir uma relação de parceria entre instituição formadora e a escola campo do estágio.
5. Não raro, os/as estagiários/as relatam em sala de aula sentimento de impotência, dificuldades, dúvidas, descobertas, entre outras coisas. Fale o que você, inclusive junto com seus pares nas reuniões têm pensado e proposto para lidar com estas demandas dos/das estudantes.

C – O Trabalho das Professoras Formadoras em Sala de Aula na Universidade

1. Agora vamos conversar sobre suas aulas na universidade.
2. Fale um pouco sobre seu contato inicial com a turma e o que pretende nesse primeiro encontro.
3. Peça-lhe para contar o que pretende com as orientações e os encaminhamentos dados aos/às estudantes para cada etapa do estágio:
 - a) Na Observação
 - b) Na Co-Participação
 - c) Na Regência
4. Agora vamos conversar sobre as estratégias de intervenção didática em sala de aula durante as narrativas dos/das estudantes na universidade
5. Vamos conversar sobre a avaliação da prática do estágio
6. Verifiquei nas observações que você solicitou produções escritas dos/das estudantes estagiários/as, como memorial e relatórios das vivências no período da observação, co-participação e regência de sala de aula. Diga o que pretende com estes instrumentos avaliativos e o uso que faz deles ao recebê-los ao final do estágio.

D- Eixo: O Trabalho das Professoras Formadoras no Acompanhamento dos/das Estagiários/as

Sobre sua chegada à sala de aula na escola, gostaria que falasse sobre alguns pontos:

- a) O que leva em conta na observação dos/das estagiários/as na co-participação.


- b) O que leva em conta na observação dos/das estagiários/as na regência.
- c) Situações preocupantes na prática do estágio dos/das estudantes na co-participação e na regência de sala de aula
- d) Resultados alcançados
- e) Desafios a serem enfrentados
- f) Providências pensadas/tomadas, inclusive junto aos seus pares nas reuniões da área do estágio.

C- Eixo: Origem e Natureza dos Saberes das Docentes Formadoras

1. Tomando como referência o que disse até aqui, o que considera necessário saber para ser docente no campo do estágio obrigatório.
2. Agora diga quais as fontes/origens desses saberes (experiências na educação básica, formação acadêmica, exercício profissional no ensino superior, outros).
3. Em que você se inspira, se baseia para discutir o estágio e propor aos/às estudantes alternativas de intervenção didática na escola.
4. Como estes saberes contribuem para sustentar sua prática pedagógica no campo do estágio (com os estudantes, com as escolas e seus atores, com as redes de ensino, com o campo da prática, na relação teoria e prática).

ANEXOS

ANEXO 1 – Programa da Disciplina – Estágio I

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC COLEGIADO DE PEDAGOGIA	
DEPARTAMENTO DE ORIGEM	DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	PROGRAMA DE DISCIPLINA 2015.1

CÓDIGO	DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	PRÉ-REQUISITOS
CIE560	CURSO: PEDAGOGIA	EDUCAÇÃO INFANTIL
C / HORÁRIA	CRÉDITOS	PROFESSOR (A)
TEÓRICO 45	03	AILSON PINHÃO DE OLIVEIRA
PRÁTICO 00		
ESTÁGIO 135	03	
TOTAL 180	06	ASS:

EMENTA	Discute a concepção de estágio na Educação Infantil. Proporciona práticas educativas sob a forma de estágio supervisionado na Educação Infantil.
---------------	--

OBJETIVOS	
<p>Objetivo Geral: Possibilitar ao estagiário uma reflexão teórico-prática para a construção e implementação de um projeto de intervenção para os grupos de crianças de 0 a 5 anos, a partir do encontro entre educadores em formação (estagiários) e educadores em serviço (regentes).</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none">Discutir a dimensão epistemológica da prática do estágio no curso de Pedagogia;Estabelecer relações entre a formação do professor, a educação infantil e o curso de Pedagogia;Discutir o processo de inclusão na educação infantil;Articular as disciplinas do curso de Pedagogia com o estágio em educação infantil;Compreender o processo de planejamento e avaliação na educação infantil;Reconhecer os espaços concretos das relações entre adultos e crianças;Conhecer o contexto das instituições da educação infantil, buscando o diálogo para construir uma competência profissional que garanta a qualidade defendida;Conhecer a realidade local, fazendo inflexões sobre seu processo de intervir numa realidade;Articular o movimento teórico-reflexivo com a produção do projeto de estágio;Propor ações que possibilitem o rompimento dos modos tradicionais de organização da prática pedagógica ainda existente nas instituições de educação infantil;Produzir um projeto de estágio de acordo com a demanda dos atores envolvidos no processo;Experienciar sob a forma de estágio supervisionado a regência na Educação Infantil;Socializar as experiências de estágio supervisionado através de um seminário com as escolas da rede pública envolvidas no estágio, tomando a UESC como espaço de interlocução;Proceder à análise reflexiva da experiência de estágio, sistematizando-a em forma de relato de experiência.	
CONTEÚDO	

Estágio Supervisionado: significado e importância legal e real nos cursos de formação de professores.
Princípios educativos para a Educação Infantil.
A inclusão na Educação Infantil.
O papel do professor de Educação Infantil.
Currículo, planejamento e avaliação na educação infantil: suas dimensões discutidas e praticadas (crianças/famílias/docentes).
O trabalho pedagógico com a educação infantil: as linguagens, a ludicidade e a rotina.

Diagnóstico da Instituição de Educação Infantil/observação
Caracterização da instituição de Educação Infantil e planta arquitetônica.
Estrutura física, recursos e materiais
Modelo de gestão escolar
Relação: adulto x criança e entre crianças
Recursos humanos
Aspectos didático-pedagógicos e burocráticos
Ensino e aprendizagem

Coparticipação

Planejamento e execução do projeto de intervenção
Apresentação de planos de trabalho
Elaboração de material didático específico

Regência

Seminário

Confecção de Relato de Experiência
Importância
Elementos constantes do relato
Atendimento e orientações individualizadas
Correção do relato de experiência

AVALIAÇÃO

Considerando a avaliação como um processo contínuo e elemento intrínseco ao ensinar e aprender, serão desenvolvidas atividades, que venham propiciar aos envolvidos no processo, acompanhamento e reflexões de suas ações, para que possam alcançar êxitos na trajetória. Serão analisadas as produções desenvolvidas tanto no âmbito teórico como prática, tais como: participação nas discussões e apresentação em sala de aula, elaboração do projeto de estágio, elaboração do relato de experiência, das atividades de estágio, auto-avaliação.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra. **Dialogando com a escola**. Fortaleza: Demócrito, 1992.

ABRAMOWICK, Wajskop. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

ANEXO 2 – Programa da Disciplina Estágio Supervisionado - III

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC
Departamento de Ciências da Educação - DCIE

PROGRAMA DE DISCIPLINA

CÓDIGO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITOS
CIE113	Estágio Supervisionado Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	

C / HORÁRIA	CRÉDITOS	PROFESSORAS
180		Helena
TOTAL 180		ASS.

EMENTA	O trabalho Docente e Prática Pedagógica voltado para o exercício da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
---------------	--

OBJETIVOS	<p>Durante o percurso do semestre, alunos deverão:</p> <p>Discutir o contexto político/pedagógico dos anos iniciais do ensino fundamental;</p> <p>Identificar no espaço escolar através da observação elementos que influenciam no processo de ensinar e aprender (docência)</p> <p>Observar, discutir e analisar a dimensão do espaço escolar no processo de ensinar e aprender, após estudo in loco;</p> <p>Coparticipar e analisar as diversas facetas da sala de aula e da prática pedagógica na relação professor x aluno.</p> <p>Planejar atividades didático/pedagógicas, a partir da orientação do professor regente para o exercício da docência sobre a supervisão do professor da UESC.</p> <p>Exercer a docência em classes dos anos iniciais, a partir da orientação do professor e do professor regente numa dinâmica ação/ reflexão sob a supervisão do professor da UESC.</p>
------------------	---

METODOLOGIA	Processar-se-á através de estudos, observação, co-participação e pesquisas in loco, aulas expositivas dialogadas e discussões a partir de uma abordagem dialética, tendo como pressuposto básico a observação em sala de aulas, reflexão sobre o espaço escolar e suas dimensões no trabalho docente, bem como analisar as interfaces da relação professor aluno.
--------------------	---

AVALIAÇÃO	Será realizada processualmente, no percurso do semestre, tendo como critério à participação dos alunos estagiários nas atividades propostas orientadas e acompanhadas pelo professor de Estágio supervisionada da UESC e nas Escolas campos de Estágio, quando serão orientados, acompanhados pelo professor regente da referida escola.
------------------	--

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O contexto político/pedagógico dos anos Iniciais do Ensino Fundamental
O processo pedagógico do ensino fundamental - anos iniciais

As imagens dos espaços da escola/na escola:

. As diferentes concepções de organização de espaço escolar

.O trabalho docente e o espaço escolar.

A relação Teoria e Prática na ação docente.

Sala de Aula que espaço é esse?

Observar/o quê? Para quê/ como?

Coparticipação para quê? - passos para atuação na observação

Regência de classe: objetivos, importância e dinâmica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: D&A, 2003.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: D&A, 1999.

LIBANEO, Jose Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e a profissão docente. Coleção Questões da nossa época v. 67, São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Democrático, 2010.

MORAIS, Regis de. (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Rio de Janeiro: Papyrus, 2005.

OLIVEIRA, Dalila. **As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente**. Autentica: Belo Horizonte, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD. C & LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.