



Universidade Metodista de Piracicaba

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROFESSORAS ORIENTADORAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
CURSO DE PEDAGOGIA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E
SENTIDOS ATRIBUÍDOS À FUNÇÃO DE ORIENTAÇÃO**

KÁTIA SILENE DA SILVA

PIRACICABA - SP

2017

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KÁTIA SILENE DA SILVA

**PROFESSORAS ORIENTADORAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
CURSO DE PEDAGOGIA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E
SENTIDOS ATRIBUÍDOS À FUNÇÃO DE ORIENTAÇÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba para obtenção do título de doutora em Educação.

Núcleo de Estudo e Pesquisa: Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA

PIRACICABA - SP

2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha (UNIMEP) – **Orientadora**

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh (UNESP – Rio Claro)

Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (UNICAMP)

Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler (UNIMEP)

Profa. Dra. Márcia Aparecida Lima Vieira (UNIMEP)

Profa. Dra. Andreza Barbosa (UNIMEP)

Suplente

Prof. Dr. João Pedro Pezzato (UNESP – Rio Claro)

Suplente

PIRACICABA - SP

2017

Dedico este trabalho às minhas filhas, Juliana e Fernanda, meu ponto de equilíbrio, minhas estrelas guia, meus amores eternos. Sem vocês, nada disso seria possível. Muito obrigada por serem minhas filhas!

AGRADECIMENTOS

Fazer agradecimentos a quem foi e é importante para a realização de algo tão significativo quanto a elaboração de uma tese de doutoramento é, no mínimo, experimentar um momento de extrema satisfação. Escrever para agradecer quem contribuiu para que o sonho se efetivasse é simplesmente saborear o “manjar dos deuses”. Como me deleito ao fazer isto! Tenho muitos agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por acreditar que, o que não é da Sua vontade, não se concretiza. Portanto, creio que a realização deste sonho foi vontade Dele.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela contribuição financeira através de concessão de bolsa, sem a qual seria impossível a conclusão do curso de Doutorado em Educação.

À professora Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, pessoa que realmente faz jus à referência de orientadora, pelo intenso diálogo e aprendizado que se configurou durante o curso de doutorado. Obrigada por me orientar de forma tão diretiva, competente, coerente e respeitosa. Conviver com você durante esses quatro anos e meio foi uma experiência gratificante.

À professora Dra. Roseli Pacheco Schnetzler, pelas contribuições apresentadas na banca de qualificação, pela disponibilidade em participar da banca de defesa e, principalmente, por fazer parte de todo meu curso de doutorado. Suas opiniões sempre me foram valiosas.

À professora Dra. Laura Noemi Chaluh, por sua presença nas bancas de qualificação e de defesa desta tese, pela leitura atenciosa e pelas valiosas contribuições para a finalização deste trabalho, o que promoveu maior consistência ao texto.

Às professoras Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto e Dra. Márcia Aparecida Lima Vieira, por terem aceitado o convite para participar da banca de defesa desta tese e pela disponibilidade de tempo para a leitura atenciosa do texto.

Aos colegas e professores do Núcleo de Estudo e Pesquisa: Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais, com quem compartilhei momentos de riquíssimas reflexões, agradeço pelo convívio acolhedor.

Às minhas filhas, Juliana e Fernanda, com quem componho a tríade da vida, significado de amor incondicional, laços infinitos e parceria incontestável. Obrigada pelo privilégio de ser mãe de vocês, por fazerem com que a vida tenha mais sentido e por dividirem comigo as angústias, inquietações e alegrias em todos os momentos da nossa vida. É isso que sempre me inspira a ser melhor mãe a cada dia.

Aos meus avós, Joaquim (*in memoriam*. Quanta saudade!) e Ana Maria, que sempre foram meu porto seguro, que tanto me ensinaram através de exemplos de vida construídos na base do amor e da humildade. Sou grata a vocês, principalmente, porque tudo que faço tem um significado muito maior do que realmente é, do que verdadeiramente significa.

Aos meus pais, que são a estrutura da família, a referência de quem sou. Em especial à minha mãe, exemplo de mãe, de mulher, e minha referência de primeira professora, com quem tanto aprendi, inclusive no exercício da profissão. Minha cúmplice na paixão pela docência!

À minha irmã Kelly e ao meu cunhado Marcelo, irmão de coração, pelo apoio constante, por me lembrarem, nos momentos de desânimo e cansaço, que as dificuldades são passageiras. Agradeço pelas palavras de incentivo quando achava que não iria conseguir terminar esta tese.

Às minhas sobrinhas, Ana Clara e Maria Luíza, por serem a alegria da minha vida, por renovarem meu ânimo e me impulsionarem para frente. Pessoinhas que me enchem de esperança quando simplesmente dizem: tia Kaka. Como vocês foram importantes para amenizar o cansaço e o desespero diante dos desafios do doutorado!

Aos meus irmãos, Clayton, Wellington e Wenderson, que, apesar de, às vezes, não compreenderem o porquê da minha opção por estudar tão distante de casa e abrir mão de tanta coisa na vida pessoal para me dedicar ao curso, sempre foram companheiros e incentivadores.

Aos familiares e amigos que me apoiaram ao longo da jornada, proferindo palavras de ânimo, encorajamento e otimismo, sempre expressadas com muita admiração por mim.

Às professoras orientadoras de Estágio participantes desta pesquisa, que muito me ensinaram e tanto contribuíram para a efetivação deste trabalho, agradeço imensamente.

Aos queridos Paulo Henrique da Silva e Leandro Eliel, pelas caronas que tanto amenizaram a correria das viagens semanais durante o período de aulas.

Ao meu grande e inesquecível amigo Nestor Bertini Júnior, que, com seu bom humor, sempre promoveu momentos agradáveis e divertidos que alegravam nossos encontros na UNIMEP.

Ao Élder Luiz de Santis, pela amizade e cumplicidade, pelas conversas intermináveis, ensinamentos compartilhados e pelas trocas intelectuais e afetivas que tanto nos aproximou.

À Renata Helena Pin Pucci, sou grata pela convivência repleta de constante aprendizado, pela troca de experiências, amizade e apoio.

Ao Thiago Antunes Souza, pela disponibilidade em me ajudar sempre que precisei, muito prestativo e com um sorriso no rosto para acalmar os ânimos.

Finalizando, refiro-me novamente ao Paulo e ao Élder, por comporem comigo o trio: o preto, o velho e a gorda. Sem vocês a vida acadêmica não seria tão especial!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia e analisar os sentidos que elas atribuem à sua função como orientadoras. A questão da pesquisa é: quais referências constituem o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia e quais sentidos atribuem à sua função? A investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem autobiográfica, apoiada em entrevistas narrativas que apresentam o percurso formativo e a atuação profissional das participantes desta pesquisa. Os sujeitos desta investigação são sete professoras que compõem o quadro da disciplina de Estágio do curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás. A discussão teórica problematiza o campo da formação de professores, do Estágio Supervisionado e do desenvolvimento profissional docente. Os resultados, baseados na análise de conteúdo, evidenciam que as referências que constituem o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia estão apoiadas nas suas experiências familiares e como alunas da educação básica. Mas constituem referência sobretudo suas experiências como estudantes ao longo dos cursos de Magistério e de Pedagogia; como docentes da educação básica; e, finalmente, como docentes do próprio curso de Pedagogia. Dessa multiplicidade de experiências e referências, as professoras orientadoras assumem que sua função é mediar duas contradições historicamente construídas e mutuamente relacionadas relativas à assimetria entre educação superior e educação básica: a dissociação entre teoria e prática, que tanto hierarquiza as disciplinas no currículo do curso de Pedagogia quanto concebe a prática como instância de aplicação da teoria; e a desvalorização dos saberes profissionais, produzidos na educação básica, em detrimento dos saberes acadêmicos, elaborados na universidade. Nesse sentido, como professoras orientadoras da disciplina de Estágio Supervisionado, elas são responsáveis pela valorização da docência na educação básica; pela promoção da reflexão crítica e a teorização na/da prática, de modo a favorecer a elaboração de conhecimentos sobre a docência e a realidade da escola; e pela aproximação e trabalho de colaboração entre a universidade e educação básica.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Formação de professores. Estágio supervisionado. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

This research aims to understand the process of professional development of guiding teachers of Supervised Traineeship of Pedagogy and analyze the meanings they attribute to their role as guides. The question of the research is: which references constitute the process of professional development of guiding teachers of Supervised Traineeship of the course of Pedagogy and what senses attribute to its function? The research was developed from an autobiographical approach, supported by narrative interviews that present the formative course and the professional performance of the participants of this research. The subjects of this investigation are seven teachers that compose the framework of the Pedagogy course of the Special Academic Unit of Education of the Regional Catalão of the Federal University of Goiás. The theoretical discussion problematizes the field of teacher training, Supervised Traineeship and professional teacher development. The results, based on the content analysis, show that the references that make up the professional development process of guiding teachers Supervised Traineeship of the Pedagogy course are based on their family experiences and as students of basic education. But they mainly refer to their experiences as students throughout the courses of Magisterium and Pedagogy; as teachers of basic education; and, finally, as teachers of the Pedagogy course. From this multiplicity of experiences and references, guiding teachers assume that their function is to mediate two historically constructed and mutually related contradictions regarding the asymmetry between higher education and basic education: the dissociation between theory and practice, which so hierarchizes the disciplines in the curriculum of the Pedagogy as conceives of practice as an instance of application of theory; and the devaluation of professional knowledge, produced in basic education, to the detriment of academic knowledge, elaborated in the university. In this sense, as guiding teachers of the discipline of Supervised Internship, they are responsible for the valuation of teaching in basic education; by the promotion of critical reflection and theorizing in practice, in order to favor the elaboration of knowledge about teaching and the reality of the school; and the approximation and collaborative work between the university and basic education.

Keywords: Teacher professional development. Teacher training. Supervised Traineeship. Pedagogy course.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CFE	Conselho Federal de Educação
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPD	Desenvolvimento profissional docente
DPE	Didática e Prática de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Forundir	Fórum dos Diretores dos Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLICEN	Programa Bolsas de Licenciatura
RC	Regional Catalão
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

SESu	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAE	Unidade Acadêmica Especial
UAEE	Unidade Acadêmica Especial de Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO 1	
MEMORIAL DE FORMAÇÃO	18
 CAPÍTULO 2	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR	38
2.1. Formação ao Longo da Vida e Desenvolvimento Profissional de Professores	38
2.2. Campo da Pedagogia Universitária	42
 CAPÍTULO 3	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ESCOLAS NORMAIS E NO CURSO DE PEDAGOGIA - O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	51
3.1. As Escolas Normais no Brasil	51
3.2. A Formação em Nível Superior: o Curso de Pedagogia (1939)	55
3.3. Formação de Professores e as Regulamentações do Curso de Pedagogia – 1962 e 1969	59
3.4. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 1996..	65
3.5. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – 2006.....	71
 CAPÍTULO 4	
A PESQUISA E SEU PERCURSO METODOLÓGICO	76
4.1. O Instrumento de Pesquisa: Entrevistas Narrativas	80

4.2. Procedimentos de Análises: Análise de Conteúdo.....	82
4.3. Caracterização da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás.....	85
4.4. O Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás.....	87
4.5. A disciplina Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás.....	89
4.6. Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	95

CAPÍTULO 5

DESENVOLVIMENTO PROFÍSSIONAL DOCENTE: MARCAS E REFERÊNCIAS.....	102
5.1. Valorização do Estágio Supervisionado Enquanto Componente Curricular.....	107
5.2. Valorização da Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas e Problematização das Experiências.....	118
5.3. Valorização da Educação Básica.....	130
5.4. Promoção da Relação Universidade-Escola.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	148

INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado está vinculada ao Núcleo de Estudo e Pesquisa “Trabalho docente, formação de professores e políticas educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). O objetivo da pesquisa é compreender como professoras orientadoras¹ de Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia de uma universidade federal vêm se constituindo ao longo de sua trajetória de formação e atuação profissional.

A partir desse foco de interesse, os objetivos da investigação estão assim delineados: compreender o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia; e analisar os sentidos que elas atribuem à sua função como orientadoras. Tendo isso em vista, propomo-nos² a responder a seguinte questão: Quais referências constituem o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia e quais sentidos elas atribuem à sua função?

Esta pesquisa está orientada por uma abordagem autobiográfica e se consubstancia por meio de entrevistas narrativas realizadas com professoras orientadoras de Estágio Supervisionado, que expõem seu percurso formativo e atuação profissional. Neste estudo, as narrativas são assumidas como modos de compreender as experiências dos sujeitos.

Concordamos com Bruner (2001, p. 58) que é “[...] muito provável que a forma mais natural e mais imediata de organizar nossas experiências e nossos conhecimentos seja a forma narrativa”. As narrativas, além de serem uma oportunidade para conferir sentido e coerência às experiências por aquele que narra, ainda permitem aos seus interlocutores conhecer como essas experiências

¹ Nesta tese, adotamos o termo professoras orientadoras pelo fato de que os sujeitos que compõem esta pesquisa são mulheres.

² Optamos por empregar a primeira pessoa do plural para redigir a presente tese. Entretanto, para dizer das experiências particulares da autora, tanto na introdução como no primeiro capítulo deste trabalho, que consiste em um memorial de formação, adotamos a primeira pessoa do singular.

foram sendo produzidas e mediadas no interior de práticas sociais (LARROSA, 1994).

A origem do presente estudo vincula-se ao contexto do meu desenvolvimento pessoal e profissional, que vem sendo constituído através dos saberes adquiridos/construídos em minha trajetória enquanto aluna, desde o ensino fundamental; através dos saberes advindos da atuação como educadora, há mais de 20 anos, atuando em anos iniciais do ensino fundamental; em cursos de formação inicial e continuada de professores; e, principalmente, como professora orientadora de Estágio Supervisionado desde o ano de 1996.

Compreendemos a formação, em sentido amplo, como um *continuum*, “[...] desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional” (CUNHA, 2013, p. 612). Nóvoa (2009, p. 03) destaca que, na profissão docente, “[...] as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais”. Isso nos leva a compreender que o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida ocorre através de uma combinação complexa e intrínseca entre esses dois campos.

Como parte do meu processo de formação, é importante destacar a pesquisa desenvolvida no Mestrado, denominada “Estágio e escola-campo – protagonistas na construção de saberes dos alunos-professores do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Catalão – UFG”, defendida em 2006 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). O referido trabalho teve como proposta analisar como as contribuições do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, enquanto disciplina que trabalha com concepções de docência, articula diferentes experiências da prática de ensino e alicerça a formação inicial do professor. O estudo teve como sujeitos oito alunos de Didática e Prática de Ensino (DPE), disciplina responsável pelo Estágio do curso.

Esse trabalho me permitiu compreender as percepções sobre a profissão docente que os estagiários já possuíam antes de cursarem a disciplina DPE, como também as que construíram a partir do desenvolvimento dos projetos de docência na escola-campo. A partir dos resultados apresentados, inferi que as discussões teóricas desenvolvidas na universidade, as análises coletivas das

situações vivenciadas no âmbito da sala de aula na escola-campo, o desenvolvimento dos projetos de docência no Estágio, as orientações da professora de DPE, as trocas de experiências com as professoras preceptoras da escola-campo e o contato com a realidade da escola, todos esses foram elementos fundamentais para que os estagiários ampliassem e aprofundassem a compreensão dos saberes da profissão docente (SILVA, 2006b).

A partir desse estudo, meu interesse pelos formadores de professores, no caso, os professores orientadores de Estágio Supervisionado, de como eles vão se formando e se constituindo ao longo de suas trajetórias de formação e atuação profissional, foi se compondo. Por isso, optei por desenvolver uma pesquisa de doutorado também sobre essa temática.

Para responder à questão e aos objetivos propostos nesta tese, desenvolvemos entrevistas narrativas com sete professoras que compõem o quadro docente da disciplina de Estágio do curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica Especial de Educação (UAEE) da Regional Catalão (RC) da Universidade Federal de Goiás (UFG). As entrevistas foram realizadas no II semestre do ano de 2015.

Esta pesquisa é relevante no campo da educação por promover a discussão de processos formativos de professores orientadores de Estágio Supervisionado, dos percursos e marcas dessa formação, bem como de aspectos importantes para a constituição de docentes responsáveis pela formação de licenciandos do curso de Pedagogia, futuros professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ajudando-os a compreender e refletir sobre o cotidiano escolar.

Para situar o leitor a respeito do texto que ora se apresenta, exibimos, a seguir, o conteúdo de cada um dos cinco capítulos da presente tese. No primeiro capítulo, apresento meu **Memorial de Formação** e nele procuro evidenciar como fui me constituindo professora orientadora de Estágio Supervisionado, a partir de múltiplas experiências. Esse exercício de elaboração narrativa, de reflexão sobre o próprio percurso formativo, assim como o elaborado pelas professoras entrevistadas, foi necessário, uma vez que faço parte do quadro de docentes da instituição investigada. De certa maneira, elaborar esse memorial me permitiu aproximar e apoiar as análises presentes na tese.

No segundo capítulo, intitulado **A Formação de Professores para o Ensino Superior**, discutimos a concepção de formação ao longo da vida, de desenvolvimento profissional docente, como também abordamos questões referentes ao campo da pedagogia universitária, da formação dos formadores.

No terceiro capítulo, **A Formação de Professores nas Escolas Normais e no Curso de Pedagogia - Estágio Supervisionado**, fizemos um resgate histórico do campo da formação de professores, tomando como ponto de partida o surgimento das escolas normais no Brasil. Tentamos explicitar as reformulações do curso de Pedagogia desde seu surgimento, a fim de traçar um panorama das modificações da disciplina Estágio Supervisionado ao longo de sua existência.

No quarto capítulo, **A Pesquisa e Seu Percurso Metodológico**, explicitamos os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, de modo a elucidar o percurso da investigação, as entrevistas narrativas e suas análises. Especificamos o percurso da investigação e a proposta para análise dos dados, assim como apresentamos, de modo detalhado e sistematizado, a caracterização da RC/UFG, do curso de Pedagogia, da disciplina Estágio Supervisionado e dos sujeitos participantes da pesquisa.

No quinto capítulo, **Desenvolvimento Profissional Docente: Marcas e Referências**, apresentamos e analisamos as entrevistas narrativas com as professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, pautadas na proposta de análise de conteúdo. As análises foram organizadas em quatro eixos, quais sejam: valorização do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular; valorização da reflexão sobre as práticas pedagógicas e problematização das experiências; valorização da educação básica; e promoção da relação universidade-escola.

As considerações finais sustentam a tese de que as referências que constituem o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia estão apoiadas nas suas experiências familiares e como alunas da educação básica. Mas é evidente que esse desenvolvimento ocorre, sobretudo, a partir de suas vivências como estudantes nos cursos de Magistério e Pedagogia, como docentes da educação básica e, finalmente, como docentes do próprio curso de Pedagogia.

Dessa multiplicidade de experiências e referências, as professoras assumem que sua função como orientadoras é mediar duas contradições historicamente construídas e mutuamente relacionadas relativas à assimetria entre educação superior e educação básica: a dissociação entre teoria e prática que tanto hierarquiza as disciplinas no currículo do curso de Pedagogia quanto concebe a prática como instância de aplicação da teoria; e a desvalorização dos saberes profissionais produzidos na educação básica em detrimento dos saberes acadêmicos elaborados na universidade.

Nesse sentido, como professoras orientadoras da disciplina Estágio Supervisionado, são responsáveis pela valorização da docência na educação básica; pela promoção da reflexão crítica e teorização na/da prática, de modo a favorecer a elaboração de conhecimentos sobre a docência e a realidade da escola; e pela aproximação e trabalho de colaboração entre a universidade e educação básica.

CAPÍTULO 1 - MEMORIAL DE FORMAÇÃO

MESMA SAUDADE

*Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo
 Espécie de acessório ou sobressalente próprio
 Arredores irregulares da minha emoção sincera
 Sou eu aqui em mim, sou eu
 Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou
 Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma
 Quanto amei ou deixei de amar é a mesma saudade em mim...*
Álvaro de Campos

Neste memorial³, relato minha formação e atuação como professora, para que o leitor compreenda o sentido que atribuo ao papel de professora orientadora de Estágio Supervisionado; aproprie-se do meu universo de preocupações, questões e do modo como interpreto as situações formativas; e também a forma como reelaboro e teorizo sobre minha experiência como docente⁴. Isso porque, “[...] ao narrar nossa experiência, podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 54).

O memorial, neste trabalho, situa para o leitor o lugar de onde falo como pesquisadora, como também ajuda a explicitar o problema da pesquisa. Sou professora orientadora de Estágio, alguém que vive esse cotidiano e que compartilha da mesma experiência profissional que os sujeitos da presente pesquisa. Portanto, através do memorial de formação, tento justificar como cheguei ao tema de pesquisa, assim como demonstrar o referencial teórico que dá suporte à minha formação e atuação como professora orientadora de Estágio no curso de Pedagogia.

³ O memorial “[...] é um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 53).

⁴ “Para escrever o memorial de formação, a referência principal é sempre o lugar profissional que ocupamos (de professor, de coordenador, de diretor, de formador...) e então, quando necessário, lançamos mão de memórias relacionadas a outras experiências – de filho, neto, amigo etc – que foram relevantes para nosso processo formativo” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 56).

Minha formação como docente foi consolidada a partir de uma visão construída ao longo de quase 30 anos em cursos de formação de professores. Primeiramente, no curso de Magistério, que habilitava para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental. Depois, na graduação em Pedagogia, com habilitação para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental e matérias pedagógicas do segundo grau. Em seguida, no curso de Mestrado em Educação, na área de concentração “Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares”. E, por fim, no exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação superior, particularmente no curso de Pedagogia; e, ainda, na experiência como coordenadora pedagógica na educação básica. Essas múltiplas vivências da docência culminaram na intenção de realizar uma pesquisa na área da formação de professores, sobre a constituição das professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia ao longo de sua trajetória de formação e atuação profissional.

Sou filha de professora, a mais velha de cinco irmãos, e tive como meus primeiros brinquedos lápis de cor, caderno de desenho e giz colorido. Desde pequenina, tive contato com objetos e ambientes que sugeriam momentos e lugares de aprendizagem, situações formativas. Lembro-me de quando minha mãe me levava para a sala de aula, onde permanecia por várias horas seguidas, pois não tinha com quem eu ficar em casa. O tempo parecia “voar”, pois mal começava a manusear aqueles objetos e logo chegava a hora de irmos embora.

Na época, década de 1970, minha mãe lecionava em uma escola do meio rural. A escola, situada em uma fazenda no município de Catalão-GO, era composta por uma sala de aula, um banheiro estilo fossa e uma cozinha. Ela ministrava aula em uma turma multisseriada, que comportava alunos da pré-alfabetização até a 4ª série do ensino fundamental. A sala era dividida em filas, e cada série compunha uma fila. Minha mãe também era encarregada da merenda e da limpeza da escola, de modo que, além de professora, ela era merendeira e auxiliar de limpeza.

Desde meu nascimento, estive presente neste ambiente que se tornou parte do meu lar. Cresci presenciando todo o trabalho solitário de uma professora que tinha como formação profissional apenas o curso de Magistério, feito em poucos meses em sistema de internato. Nessa configuração, as aulas aconteciam

em período integral, de maneira que o aluno morava na escola e ia para casa apenas uma vez por mês.

Comecei a ser alfabetizada com três anos de idade. Alguns *flashes* vêm à minha memória, fazendo-me recordar de ter sido alfabetizada como a maioria das crianças brasileiras contemporâneas à minha infância: com o auxílio de cartilhas fundamentadas no método tradicional. E a aprendizagem se dava por repetição exaustiva de sílabas, palavras e frases.

Ao lembrar a atuação da minha professora naquela época, vejo-a como se fosse uma profissional polivalente. Ela conseguia passar atividades nos cadernos dos alunos da pré-alfabetização e da 1ª série⁵; dividia o quadro em três partes, nas quais escrevia para a 2ª, 3ª e 4ª séries⁶; e, de repente, lá vinha ela com o lanche pronto. Os alunos que primeiro terminavam as tarefas eram chamados para ajudá-la.

Ao refletir sobre as práticas educativas dessa professora, confirmo o que Tardif (2002) afirma a respeito dos diferentes saberes que os professores “lançam mão” para resolver situações rotineiras enfrentadas no âmbito da sala de aula. Para ele,

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função de seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2002, p.17).

As situações vivenciadas por essa professora exigiam que ela compreendesse, através de um processo solitário, as relações que eram estabelecidas naquele ambiente. Além disso, era preciso que ela tivesse sensatez ao utilizar os diferentes saberes para enfrentar e resolver os problemas da rotina de seu trabalho.

No ano de 1977, mudei-me com minha família para a cidade de Catalão, interior do estado de Goiás. A mudança ocorreu não por meus pais considerarem

⁵ Correspondente ao 1º e 2º anos na atual organização do ensino fundamental.

⁶ Atualmente 3º, 4º e 5º anos, respectivamente.

a zona rural como um ambiente ruim para se viver e cuidar da família, mas sim porque eles entendiam que era preciso possibilitar aos filhos o acesso à escola dos anos finais do ensino fundamental. Então, a partir da 2ª série, minha trajetória escolar transcorreu no meio urbano, em escolas públicas estaduais.

O que merece destaque nesse período da minha vida escolar é a disciplina dos corpos. Os alunos eram obrigados a permanecer por quatro horas sentados, realizando muitas atividades de repetição e memorização. Pensava-se que isso deveria garantir o aprendizado homogêneo de uma média de 40 crianças por sala de aula.

Na minha infância, nas brincadeiras de “escolinha”, o cargo de professora sempre foi exigido por mim e aceito por primos e irmãos sem discussão. Talvez isso ocorresse pelo fato de eu ter sido sempre a primeira na sala de aula em notas, por ser muito elogiada na família em razão do meu desempenho com as tarefas escolares, e pela desenvoltura que tinha em conversas.

A magia de escrever em paredes com carvão ou pedaços de gesso (trazidos da empresa onde meu pai trabalhava), preencher diário, fazer chamada em pedaços de rascunhos, bater com um pedaço de madeira na parede ou em algum móvel para chamar a atenção dos alunos, tudo isso me proporcionava imenso prazer e me dava a sensação de poder e de saber mais que os outros. Eu me sentia em lugar de destaque entre todos.

Essa recordação remete à Tardif (2002), segundo o qual a construção da identidade, o “ser/fazer professor”, constitui-se em um processo contínuo, permanente e historicamente situado. Nessa perspectiva, torna-se/faz-se professor em um percurso cotidiano nos cursos de formação inicial e continuada; no exercício da docência; ou mesmo em períodos anteriores ao ingresso em cursos de formação, na convivência com a escola e com professores, na condição de aluno,

[...] pois os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente (TARDIF, 2002, p. 68).

Outros autores também trazem reflexões pertinentes que ajudam a pensar a constituição da identidade profissional. Pimenta (2002) afirma que essa identidade também se constrói

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2002, p. 19).

Nesse sentido, toda a história de vida do sujeito, suas experiências enquanto aluno e professor, e toda vivência, direta ou indiretamente relacionada à profissão, faz-se presente no processo de construção da identidade profissional.

Embora seja o curso de formação inicial que licencia o profissional para exercer a função docente, esse é um processo complexo, pois envolve diversos saberes, reconstruídos na prática e nas diversas instâncias de convivência do sujeito. A reflexão sobre minha formação e atuação como professora reafirma essa compreensão registrada pelos autores.

Minha primeira experiência com a docência foi com a datilografia. Tinha apenas 14 anos e já era uma excelente datilógrafa, o que me garantiu o cargo de professora em uma escola do bairro onde morava. Lembro-me de que ficava fascinada com os alunos, mais velhos que eu, chamando-me de professora. Achava essa palavra poderosa e me sentia importante quando era referida por ela.

Como aluna do Magistério, já no segundo ano do curso, a experiência com a docência ocorreu no Estágio Supervisionado, disciplina centrada na racionalidade técnica. O Estágio era um espaço de observação, semi regência e regência. Juntamente com os demais alunos, eu retornava no contraturno da escola para essa atividade.

Naquela época, exigia-se dos estagiários o preenchimento das famosas fichas de estágio. As professoras preceptoras do Estágio se ofereciam para assinar minhas fichas e as dos colegas, sem que permanecêssemos na sala para o cumprimento da tarefa. Apesar de não concordar com a postura dessas professoras, eu apenas agradecia e permanecia na sala mesmo assim. Tratava-

se de Estágio de observação em uma turma de alfabetização. Durante o recreio, eu me aproximava das crianças para ouvi-las me chamarem de “tia”. Em pouco tempo, estava como monitora voluntária da escola.

Compreendo que minha formação inicial foi influenciada por uma perspectiva tradicional de ensino e basicamente técnica do fazer docente. Já nessa época, especificamente em 1986, eu conseguia tecer relações com a forma de aquela professora ensinar e de como me ensinaram quando criança. Sentia uma vontade imensa de ter tido a mesma oportunidade de aprendizagem que aquelas crianças, pois elas ouviam histórias, trabalhavam com objetos descartáveis nas aulas, construía brinquedos, levavam os livros da escola para casa, e mais. O que era mais incrível é que elas podiam falar quando quisessem e, muitas vezes, escolhiam as atividades que iriam realizar. Com certeza, essa experiência com a docência reforçou o meu desejo de exercer o magistério como profissão. E essa vontade também se fundava no fato de minha mãe e tias serem professoras.

Sobre o processo de escolha consciente da profissão, Tardif e Raymond (2000) afirmam que dois fenômenos merecem uma atenção especial no que diz respeito à formação de professores: primeiro a trajetória pré-profissional, pois “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida”, segundo, a trajetória profissional, uma vez que “os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216-217).

Como a trajetória profissional não é linear e está intimamente ligada à vida pessoal, tive meu percurso profissional interrompido por alguns anos. A tradição de ser uma moça do interior, educada para o casamento, com a obrigação de dedicar integralmente ao marido e aos futuros filhos, obrigou-me a encerrar temporariamente minha formação profissional ao término do curso de Magistério. Apesar de ser filha de professora, a minha prioridade era o casamento, e não o trabalho fora de casa. Minha família tinha a expectativa que eu terminasse o segundo grau⁷ para me casar, vontade essa reforçada pela

⁷ Designado de ensino médio, atualmente.

família do meu namorado na época. E assim aconteceu. Concluí o curso de Magistério, casei-me, tive uma filha em 1989 e engravidei novamente em 1991.

Fontana (2010) explica que,

[...] para a dona de casa, a família é o catalizador de suas atividades e os papéis de esposa e de mãe definem os contornos do seu modo de ser mulher e de reconhecer-se como sujeito. A atividade profissional é espaço de outras relações e lugares sociais, que passam a ser vividos pela mulher. Esses lugares sociais implicam modos de ação e preocupações distintas das práticas familiares, passando a dividir, com elas a determinação das suas atividades, a definição de prioridades frente a essas atividades e sua própria motivação. A atividade profissional não apaga os papéis de esposa, dona de casa, mãe, filha. Acrescenta-se a eles, mas rompe com a relação de continuidade e harmonia entre eles (FONTANA, 2010, p. 87-88).

Determinada a retomar os estudos, com uma filha com dois anos e sete meses de idade e grávida de sete meses, iniciei, ao mesmo tempo, o curso de Pedagogia e a atuação como professora substituta nos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de ensino. A ideia que permeou esse período de minha vida foi de que a educação, em diversos momentos e diferentes perspectivas, era responsável pela formação de cidadãos atuantes e pela qualificação de trabalhadores.

Descobri, logo no início da graduação, que eu não sabia estudar, pois a forma de aprender na universidade era completamente diferente do ensino tradicional que tive acesso durante toda a vida escolar. Mesmo assim, era muito entusiasmada com tudo o que aprendia, e valorizava as teorias que apresentavam questões fundamentais para a compreensão da educação e da escola progressista.

Junto a essa experiência, iniciei minha atuação profissional como professora concursada em uma escola localizada na periferia da cidade de Catalão (GO). Como a clientela era bastante carente, fui me envolvendo cada dia mais com os assuntos relacionados às crianças com as quais trabalhava. Lembro-me de que a maioria das professoras daquela escola atuava há muitos anos e sempre ouvia delas o seguinte: “Quero ver você estar com esse pique daqui uns dez anos”; “É sempre assim quando a gente começa, acha que vai consertar o

mundo”. Eu não me incomodava, pois estava mesmo muito entusiasmada e acreditava que iria fazer a diferença na vida daquelas crianças.

Mesmo convivendo diariamente com esse grupo de professoras desanimadas em relação à profissão docente, não me deixei influenciar. Era perceptível que as que estavam há mais tempo em exercício eram as mais desestimuladas, o que pode se justificar pelas condições de trabalho insatisfatórias e pela desvalorização da profissão.

Fontana (2010) afirma que:

[...] o fato de estarmos diante de um professor ou de uma professora, de um (ou de uma) jovem profissional recém-formado(a), ou de alguém às vésperas da aposentadoria, o fato desses profissionais trabalharem (ou não) por necessidade, o fato de serem parte (ou não) da comunidade com quem (onde) trabalhavam, implicavam diferenças quanto aos modos de elaboração da condição profissional, quanto às formas como as relações de trabalho – as determinações, os controles, a hierarquia, a presença do Estado – eram vividas (FONTANA, 2010, p. 28-29).

Junto a esse processo, o curso de Pedagogia me possibilitou o contato com teorias críticas nos campos da Sociologia, Psicologia, História, Filosofia e Didática. A formação na licenciatura significou um processo de transformação intelectual que redirecionou concepções, conceitos, posturas e opções acerca da educação e da profissionalização docente. Ainda, propiciou-me perceber a complexidade do campo da educação.

O Estágio na escola de anos iniciais do ensino fundamental foi realizado no terceiro ano do curso de Pedagogia na disciplina DPE. Apesar da obrigatoriedade da disciplina, eu a via como área de interesse pela possibilidade de associação do meu trabalho à atividade obrigatória do curso. O conjunto das disciplinas de fundamentos e de metodologias parecia responder às minhas inquietações em relação ao espaço da sala de aula como professora em atuação. Porém, foi na DPE que o fascínio se revelou. Nessa disciplina, os conteúdos me levaram a refletir sobre a relação ensino-aprendizagem, professor-aluno, conteúdo-forma, formação docente, planejamento, avaliação e mais.

No terceiro e quarto anos do curso fui aluna bolsista do Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN), um programa da Secretaria de Educação Superior

(SESu) do Ministério da Educação (MEC) que visa a valorização das licenciaturas e a interação da universidade com a rede pública de ensino. Esse projeto, vinculado à disciplina DPE, teve como objetivo inicial oportunizar aos futuros pedagogos o direito de exercer a prática da pesquisa. Na compreensão de Demo (1996, p. 2, grifos do autor), “[...] educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a *pesquisa como princípio científico e educativo* e a tenha como *atitude cotidiana*”.

O projeto se constituiu de atividades realizadas em salas de aula da primeira fase do ensino fundamental em escolas da rede municipal de ensino. O tema do projeto foi “O desenvolvimento da leitura e produção de texto a partir da literatura infantil”, e por meio dele foram desenvolvidas atividades através de contação de histórias, fábulas, poesias e filmes.

Na ocasião, com a intenção de levar os bolsistas a escolher um tema de pesquisa, a professora orientadora do PROLICEN permitiu que todos expressassem suas preocupações frente aos problemas da educação. Nesse primeiro momento, discutiu-se a relevância do assunto a ser pesquisado, o interesse pelo conteúdo a ser explorado, o significado do tema a ser trabalhado para a formação, e a viabilidade da pesquisa. No mais, foram levadas em consideração as condições materiais dos alunos bolsistas, da professora orientadora e da própria instituição formadora.

Houve momentos de argumentação sobre os seguintes aspectos: a importância do exercício de pesquisa; as possibilidades de não dominar apenas aspectos fundamentais que fariam parte da futura atividade profissional, mas também de construir uma carreira que viabilizasse a atuação futura em nível superior; e a contribuição da experiência com a pesquisa na condução de um trabalho docente, que permitiria uma atitude cotidiana calcada na busca da transformação da realidade escolar. Esse foi um momento fundamental para eu questionar e refletir sobre a realidade do ensino nas escolas e, a partir de então, construir o caminho teórico que orientaria meu trabalho de campo.

Inexperiente na elaboração de projetos, essa atividade exigiu domínio de aspectos importantes referentes à produção do conhecimento, quais sejam: abordagem da pesquisa, justificativa da escolha do tema e do objeto a ser

pesquisado, organização da metodologia de trabalho, fundamentação teórica do projeto e criação de um cronograma de trabalho. Enfim, era necessário ter capacidade de elaborar um texto acadêmico.

Para a elaboração do relatório final do projeto, fiz a seleção e análise dos dados coletados para a pesquisa. Ao refletir sobre os dados, o diálogo com a teoria, assim como o movimento de escrever e reescrever, foram aspectos que ocasionaram dúvidas e demandaram capacidade de abstração. Tudo isso culminou em uma nova forma de compreender a realidade. Nesse momento, os estudos e as reflexões desenvolvidos com o suporte da professora orientadora foram substanciais para garantir a qualidade do trabalho e, conseqüentemente, da minha formação.

Essa experiência me possibilitou: compreender a necessidade do planejamento e da avaliação das atividades desenvolvidas em sala de aula; exercitar a escrita produzindo relatórios e elaborando sínteses; compreender que a pesquisa em educação difere-se das outras áreas de conhecimento; perceber a necessidade do exercício da crítica na construção de práticas educativas que buscam transformar a sala de aula; e entender que a elaboração/realização de projetos de pesquisa significa criar novas demandas, novas situações a serem enfrentadas.

Ao longo desse processo de formação, de aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, de constituição do profissional professor, fui forjando a minha identidade profissional. De acordo com Pimenta (2002, p. 19), essa identidade “[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições [...]”. Portanto, a construção da identidade profissional está diretamente relacionada às experiências vivenciadas no âmbito da escola e suas repercussões sociais, o que também foi garantido no espaço da disciplina DPE.

Finalizei o curso de Pedagogia em 1995, e no ano seguinte tive a oportunidade de fazer concurso para a vaga de professora substituta de educação superior para o mesmo departamento em que cursei a graduação, o Departamento de Pedagogia da UFG. Fui aprovada em primeiro lugar. Ser professora da educação superior acabou por exigir de mim uma atuação polivalente, uma vez que a vaga era voltada para cobrir aulas de professores

licenciados para qualificação. Dessa forma, assumi diversas disciplinas, como: Organização do Trabalho Pedagógico; Psicologia da Educação; Cultura, Currículo e Avaliação; e DPE.

Percebo que, quando fiz esse concurso, houve algo de aleatório. Eu não escolhi ser professora de Didática ou de Estágio Supervisionado. A minha escolha foi por ser professora. A questão da disciplinaridade não me constituiu na minha trajetória de formação e de exercício profissional, porque o pedagogo ministra todas as disciplinas. Suponho que, quando ingressamos na docência da educação superior, carregamos a marca dessa polivalência, o que pode ocorrer em razão das regras da própria instituição, posto que se presta concurso para um volume de disciplinas, que são as disponíveis no momento.

Acredito que o contexto, as circunstâncias de contratação, o tipo de vínculo que se estabelece com os alunos, a jornada de trabalho e o número de aulas são elementos que também constituem um jeito de lidar com o Estágio. Não se trata apenas de uma escolha em termos de concepção de Estágio, mas tem haver com as próprias condições de trabalho. Vivenciei, como tantos colegas, a dificuldade de ingressar na educação superior e construir o lugar de formador.

Assumi a sala do quarto ano de Pedagogia, no qual metade da turma era formada por alunas que tinham sido minhas colegas no primeiro ano de curso, mas que foram reprovadas. Naquela época, o currículo era anual e quem reprovava em 50% das disciplinas, ficava retido na série. Enfrentei momentos difíceis. Era constantemente desafiada pelas alunas que provocavam situações a fim de me constranger.

Chegava em casa chorando e decidida a abdicar da vaga. No dia seguinte, refletia durante a longa caminhada até a universidade e sempre chegava à conclusão de que, caso desistisse, estaria perdendo a única chance de promover uma vida com qualidade para mim e minhas filhas. Isso porque o casamento já estava em crise, principalmente pelo fato de meu marido não concordar que eu saísse de casa para trabalhar no período da noite.

Nesse contexto, eu entendia que a oportunidade de trabalho em uma universidade pública federal, mesmo como professora substituta, era o melhor emprego que poderia conseguir em uma cidade do interior, com menos de 60.000 habitantes, no ano de 1996, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE). Como era um vínculo temporário, continuei também com a escola pública estadual, na qual já era concursada e atuava nos anos iniciais do ensino fundamental.

Preocupada com a continuidade da minha formação profissional, fiz um curso de Especialização em Didática, o qual, além de proporcionar aquisição de conhecimentos na área, ocasionou o aumento do meu salário na rede pública estadual. No segundo semestre de 1998, fui aprovada para uma vaga de professora efetiva pelo convênio entre a UFG e a Prefeitura Municipal de Catalão. Ainda assim, continuei com os dois empregos.

Em 2001, assumi a coordenação pedagógica de uma escola estadual. A experiência no desempenho dessa função me possibilitou conhecer um pouco mais sobre o funcionamento e a gestão da escola. Mas um aspecto negativo foi o afastamento das minhas colegas professoras, pois parecia que ser coordenadora era “jogar em outro time”. Apesar de meus esforços, nossas relações pessoais e profissionais não eram mais as mesmas.

Fontana (2010) alerta para o fato de que,

[...] em condições que dificultam o compartilhar do trabalho com nossos pares, menor ainda tende a tornar-se nossa aproximação com aqueles que ocupam lugares superiores aos nossos na hierarquia escolar, ainda que seus papéis de supervisão e coordenação definam-se pelas tarefas de dinamizar e integrar o trabalho na escola e de possibilitar, aos professores, o processo de educação continuada. Contradições, conflitos, drama... (FONTANA, 2010, p. 120).

Essa situação era dificultada pelas funções da coordenação naquela época, que eram mais voltadas para questões burocráticas do que pedagógicas. Cabia ao coordenador pedagógico cobrar e fazer cumprir regras. Minha avaliação é de que fiz o que estava ao meu alcance para desenvolver um trabalho dentro dos princípios da coletividade, que era o que acreditava ser mais coerente. Entretanto, confesso que desisti.

Junto a essa experiência na coordenação, o esforço profissional e pessoal inerente ao trabalho de professora efetiva de nível superior me levou a deixar a rede regular de ensino e ter dedicação exclusiva na UFG. Essa experiência me mostrou a necessidade de aprofundamento nos estudos e exigiu

uma formação que considerasse a dimensão da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

No final de 2002, fui aprovada em dois programas de mestrado, o da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e o da FEUSP. Por vários motivos, optei pelo último, tendo ingressado na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Esse mestrado resultou na dissertação intitulada “Estágio e escola-campo – protagonistas na construção de saberes dos alunos-professores do curso de Pedagogia do *Campus Avançado de Catalão – UFG*”.

De fevereiro de 2007 a julho de 2009, assumi a coordenação do curso de Pedagogia do Câmpus de Catalão da UFG. Nesse contexto, a dimensão das relações de cunho administrativo, político, burocrático e interpessoal, bem como os enfrentamentos no período de implementação de projetos do Governo Federal, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), colaboraram para a compreensão da complexidade de um curso de formação de professores, como a Pedagogia, e da instituição universidade.

A partir de 2006, com as orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), iniciei outro tipo de contato com a realidade educacional. Dessa vez, coloquei-me no papel de orientadora de projetos de pesquisa que buscavam problematizar e investigar temáticas referentes à formação e atuação docentes, ao processo ensino aprendizagem das crianças e a variados assuntos referentes ao contexto educacional da rede pública de ensino.

O trabalho com a disciplina Estágio Supervisionado, antes nomeada DPE, acompanha meu percurso de atuação como professora da educação superior desde o início da carreira, em 1996. As situações vivenciadas nessa disciplina compõem um quadro de experiências bastante interessante.

Em um primeiro momento de atuação, acompanhar e orientar as alunas no Estágio parecia ser menos trabalhoso do que estar em sala de aula ministrando outras disciplinas. Grande engano! A rotina com o trabalho me fez defrontar com diferentes desafios no processo de formação de professores, entre os quais se destacam: as reformas curriculares implementadas pelo Estado; a fundamentação teórica das atividades propostas para as escolas-campo; a reflexão crítica sobre a prática do professor; a orientação de atividades que

exigiam domínio de aspectos culturais fundamentais na educação de crianças; e a necessidade de promover discussões acerca da atuação de professores em uma perspectiva de reflexão, e não mais na da racionalidade técnica.

Trabalhei com a disciplina DPE no Curso de Pedagogia de 1996 a 2003. A partir de 2004, com a mudança da matriz curricular do curso que suprimiu a DPE, iniciei o trabalho com a disciplina Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A DPE era uma disciplina ministrada para o terceiro ano do curso, com uma carga horária semanal de 10 horas, constituída pela articulação dos estudos da Didática e do Estágio Supervisionado. Portanto, ela era instituída na confluência de discussões de conteúdos voltados para formação e atuação docentes, e, ainda, com a aproximação do discente do campo de atuação.

O trabalho na disciplina envolvia leituras, discussões e seminários de textos teóricos; elaboração do projeto de docência; planejamento de atividades a serem desenvolvidas na escola-campo; registros para compor os relatórios parciais; e elaboração escrita, considerando reflexões e análises que se materializavam no relatório final. Em DPE, o Estágio era realizado a partir de projetos de ação docente elaborados pelos alunos.

Como a carga horária dessa disciplina era de 10 horas semanais, as aulas aconteciam três vezes por semana. Em duas das vezes os encontros ocorriam na universidade, e na outra nas escolas-campo, sempre no período noturno. Cada professora orientadora de Estágio era responsável por uma turma composta por aproximadamente 20 alunos, os quais desenvolviam o Estágio em duplas.

O campo para o Estágio no noturno era restrito a apenas algumas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e eventuais projetos destinados à clientela do ensino fundamental. Dessa forma, a turma de alunos de uma mesma professora estagiava em várias escolas da cidade, pois cada instituição tinha no máximo duas turmas de EJA. Surgiu, então, o primeiro desafio: como acompanhar, em uma mesma noite, turmas de alunos distribuídos em quatro ou mais escolas, distantes uma da outra?

Busquei apoio junto às colegas professoras orientadoras de Estágio para tentar solucionar esse problema. No início, eu começava as visitas às escolas por

volta das 19 horas, ficava 30 minutos em uma instituição e ia correndo para as outras, terminando o trabalho por volta das 22 horas. Lembro-me de que a coordenadora de uma escola campo, que acompanhava os trabalhos de Estágio, reclamou que alguns estagiários estavam chegando atrasados e outros saindo mais cedo. Foi então que percebi que estava fazendo o acompanhamento sempre no mesmo horário. Percebendo isso, os estagiários estavam chegando e saindo das escolas de acordo com meus horários.

Esse fato me fez acreditar que os estagiários ficavam na escola simplesmente para cumprir a tarefa do Estágio. O que importava era estar ali sob minha observação, e isso me incomodava. Decidi que precisava fazê-los entender que a execução do Estágio e o desempenho nas atividades independiam da minha presença. O mais importante era que o trabalho deveria ser percebido como propiciador da reflexão sobre a ação docente.

Tendo isso em vista, iniciei a discussão em sala de aula chamando a atenção para o fato de que a experiência com o Estágio, além de promover a reelaboração de conhecimento da ação docente por todos os envolvidos, permite o repensar da própria disciplina e do modo como a mesma é desenvolvida. Também comecei a trocar os horários de visitas: ou ficava mais tempo em determinada escola e não ia nas outras; ou saía e depois voltava na mesma escola. Enfrentei situações complicadas, mas sempre buscando alternativas para tentar sanar os problemas encontrados.

Acredito que a escola-campo se constitui em um espaço ímpar de construção de saberes, uma vez que se coloca à disposição para a efetivação do Estágio. Dessa forma, ela acaba promovendo oportunidades para que o futuro professor possa desenvolver suas atividades programadas, e para que ele mantenha contato direto com a realidade da sala de aula, observando, refletindo, indagando e buscando respostas para os problemas relacionados à educação. Junto a isso, o estagiário tem a possibilidade de conhecer o funcionamento da instituição escolar como um todo.

Outra situação conflituosa que vivenciei foi o fato de ter que orientar uma média de nove projetos de Estágio, cada um com tema diferente, em um mesmo ano. As duplas de Estágio, ao irem para a escola, escolhem o tema e a disciplina a partir da sugestão do professor preceptor da sala de aula da escola-campo. Fica

sob responsabilidade do professor de Estágio orientar a elaboração do projeto de docência e o planejamento de aulas com atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários.

Na relação estabelecida com a escola-campo, muitos desafios são enfrentados. Entre eles está a rejeição dos estagiários pelos professores preceptores, por entenderem que os alunos da universidade se fazem presentes para observá-los e tecer críticas negativas a respeito de suas práticas educativas. Em algumas situações, mesmo com a permissão da direção e da coordenação da escola, a presença do estagiário acaba por fazer com que alguns professores se sintam ameaçados.

Essa rejeição inicial pode ser um processo construído por formas equivocadas de encaminhamento de Estágio no antigo curso de Magistério e até mesmo nos cursos de formação de professores. Há casos em que os estagiários buscam a escola apenas para cumprirem a tarefa de executar um número determinado de aulas e para preencher as “famosas” fichas de estágio.

Essa compreensão de Estágio e as decorrentes práticas dos estagiários foram historicamente construídas. Como salientam Pimenta e Lima (2004),

[...] a crítica à didática instrumental gerou, num primeiro momento, uma negação da didática, sendo substituída por uma crítica à escola, uma vez que se considerava esta como aparelho reprodutor das ideologias dominantes na sociedade. Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como ‘tradicionais’ e ‘autoritários’, entre outras qualificações. Essa forma de estágio gerou conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e a escola, que justamente passou a se recusar a receber estagiários, o que por vezes leva a situações extremas de secretarias de educação obrigarem suas escolas a receber estagiários (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 40).

Essa situação exigia novamente providência. Nesse sentido, eu tentava desenvolver o trabalho com o Estágio a partir de projetos discutidos e elaborados em parceria com o professor preceptor, priorizando a participação do mesmo. Buscava desconstruir a imagem negativa em torno do Estágio, dos estagiários e do professor orientador, que era visto como um controlador de todos.

A partir do ano de 2004, com a mudança da matriz curricular do curso de Pedagogia, a disciplina de DPE se dividiu em duas: Didática e Formação de Professores e Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com essa nova proposta curricular, o curso de Pedagogia passou a habilitar para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A organização das disciplinas deixou de ser seriada/anual e passou a ser por crédito/semestral. A disciplina de Estágio possui uma carga horária de 100 horas por semestre, sendo os Estágios I, II, III e IV ofertados ao quinto, sexto, sétimo e oitavo períodos, respectivamente.

Nesse novo formato, o trabalho com a disciplina Estágio continua exigindo do professor orientador uma postura de constante estudo, pesquisa e reflexão a respeito dos temas referentes às instituições de ensino. No mais, apresenta a necessidade do professor promover aos estagiários o entendimento do Estágio “[...] como uma atividade que traz os elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar” (PIMENTA, 2001, p. 149). Tudo isso com o agravante de uma carga horária de aulas semanais menor do que a anterior.

O conjunto dessas atividades ao longo da minha formação e atuação profissional possibilitou reflexões que culminaram em publicações de artigos, textos completos e capítulos de livros, na maioria produtos de projetos de pesquisa e de extensão. Além disso, fui coautora em trabalhos acadêmicos originados a partir de relatórios finais orientados por mim no Estágio Supervisionado.

Os projetos desenvolvidos e os textos elaborados expressam, na medida do possível, uma coerência com as preocupações que se articulam no campo da formação docente, compreendendo as práticas educativas, a constituição da identidade do professor, os saberes docentes e outros elementos que compõem áreas de atuação que me mobilizam há mais de 20 anos. Sempre busco constituir ações reflexivas acerca da docência, vivenciando constantemente a relação entre teoria e prática, e tentando promover o movimento ação-reflexão-ação em minha atuação profissional (SCHÖN, 1992).

Com esse universo de experiências e referências, ingressei no doutorado no ano de 2013, vivenciando a oportunidade de aprender e aprofundar questões

relacionadas à formação e atuação docente. Considero que esse aprendizado ocorre em diversos espaços, mas saliento que, nesse percurso, dois momentos foram extremamente significativos.

O primeiro deles foi na disciplina Necessidades Formativas de Professores, cursada no primeiro semestre de 2013 com a professora Dra. Roseli Pacheco Schenetzler. O rigor e a disciplina nas leituras foram garantidos principalmente pela necessidade de entregar uma resenha dos textos lidos em cada aula. Nessa disciplina, pude aprofundar os estudos de autores que já faziam parte do meu arcabouço teórico na universidade, mas que demandavam aprofundamento, como Pérez-Gómez, Donald Schön, Schenetzler, Zeichner, Geraldi, Contreras, Sacristán, Charlot e Tardif. Esses autores tratam de temas como: professor técnico, professor reflexivo, saberes docentes, investigação-ação, cultura escolar e parcerias entre formadores de professores e professores.

Um autor estudado nesse período e que me marcou bastante foi Young (2007). Através dele, tive acesso a uma expressão interessante sobre o conhecimento adquirido na escola: “conhecimento poderoso”. No decorrer das discussões promovidas e questões instigadas pela professora, esse conceito foi ganhando sentido e se delimitando enquanto um “conhecimento poderoso”. De acordo com Young (2007, p. 1.294), esse conhecimento “[...] refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”.

Nesse sentido, passei a compreender que conhecimento poderoso é aquele que é significativo para o aprendente, que o ajuda a interpretar a realidade. Trata-se de um conhecimento contextualizado, que não pode ser adquirido em casa. Mas não é garantido que ele esteja presente nas práticas de todos os professores.

Para os alunos menos favorecidos financeira e socialmente, a escola pode representar a única possibilidade de acesso ao conhecimento poderoso, possibilitando-lhes avançar em relação à sua realidade social e cultural. “Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (YOUNG, 2007, p. 1.297).

Como trabalho final desta disciplina, elaborei um texto respondendo a seguinte questão: “Porque ensino como ensino?”. Essa atividade foi impactante para minha formação. Vale frisar que escrever esse texto, que constituiu a primeira versão do meu memorial de formação, foi uma das experiências mais instigantes, interessantes e prazerosas que já vivenciei. Ela me fez repensar situações ocorridas durante toda minha vida e que influenciaram na formação da profissional que sou hoje. Vivenciei momentos extremamente formativos com essa experiência.

Outro espaço que me proporcionou extrema aprendizagem foi o Núcleo de Estudo e Pesquisa “Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais”, conduzido pelas professoras Dras. Roseli Pacheco Schenetzler, Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha e Maria Nazaré da Cruz, do qual participei por três semestres. As atividades no núcleo eram permeadas de reflexões a partir de leituras de textos teóricos, além de apresentação e discussão dos projetos de pesquisa dos mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação.

A convivência nesse espaço me possibilitou o acesso a subsídios teóricos, trocas de experiências, além de discussões sobre temas atuais no contexto da formação docente. A partir das apresentações da minha intenção de pesquisa no doutorado, as indicações precisas das professoras, juntamente com a orientação coerente, diretiva e rigorosa da professora Renata, que se configura na bússola direcionadora deste trabalho, consegui elaborar meu projeto de pesquisa de forma mais coerente e alinhada com o tema pretendido.

Em 2017, com 46 anos de idade, aluna desde os três anos e professora há mais de 20 anos (impossível precisar exatamente a partir de que momento me tornei professora), acredito que encontrei no meu trabalho uma forma de autorrealização, o que deu mais sentido para minha vida, tanto no aspecto profissional quanto no pessoal.

E ainda como aluna, em uma condição de eterno aprendiz, encontro em Fontana (2010) a afirmação de que

[...] todas nós nas salas de aula, como alunas interpretando os dizeres e gestos de nossos professores, elaboramos sentidos possíveis da educação escolar e nos apropriamos das regras de

organização do trabalho docente. Como professoras, no silenciamento das relações de trabalho, aprofundamos esse conhecimento. Vivendo as relações entre iniciantes e iniciados (cheias de receios, de exigências e de desconfianças), observamos nossos pares para fazer como eles, imitando seus gestos e dizeres e/ou aprendemos pelo fazer junto com eles a indagar-nos e a interpretar os signos em jogo nas relações. Também ensinamos aprendendo e aprendemos ensinando com nossos alunos (FONTANA, 2010, p. 124).

Com respaldo teórico em diversos autores, tentei, neste texto, reunir elementos da minha história de vida, os quais tiveram influência na minha formação e atuação como professora orientadora de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia.

Procuro, no próximo capítulo, fundamentar e discutir a concepção de formação ao longo da vida, de desenvolvimento profissional docente, bem como tecer considerações sobre a formação de professores para o ensino superior e do campo da Pedagogia universitária.

Tarefa difícil escrever! Mesmo depois de tantas tentativas. Neste momento, tomo emprestadas as palavras de Clarice Lispector (1984, p. 25), que reforça: “[...] não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como ações espalhadas [...]. O que me proponho contar parece fácil e à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil”.

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR

Um tema recorrente no debate social brasileiro é, certamente, o da Educação. No âmbito dessa discussão, a formação do professor passou a ser considerada aspecto central. Essa percepção provavelmente contribuiu para que o debate, as iniciativas e o interesse no campo da formação e atuação docentes se intensificassem nos últimos anos. Interesse esse “[...] que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente [...]” (ANDRÉ, 2010, p. 174).

No capítulo anterior, tecemos considerações a respeito do processo de formação desta pesquisadora como professora orientadora de Estágio Supervisionado, através do memorial de formação. Considerando os objetivos desta pesquisa, que são compreender o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia e analisar os sentidos que elas atribuem à sua função como orientadoras, neste capítulo, entendemos como necessário discutir a formação de professores para a educação superior com base na concepção de formação ao longo da vida, de desenvolvimento profissional docente, bem como compreender o campo da pedagogia universitária.

2.1. Formação ao Longo da Vida e Desenvolvimento Profissional de Professores

Parte significativa da literatura acadêmica que discute a formação docente costuma estar relacionada à formação inicial e continuada de professores da educação básica. A formação do professor da educação superior recebe pouca atenção, visto que, entre outras razões, esse docente vem se constituindo, historicamente, com base na profissão exercida paralelamente com a formação, a partir da lógica de que “quem sabe fazer sabe ensinar”. Além do mais, a

Pedagogia ainda é associada à criança e, por isso, reduzida a uma condição instrumental (CUNHA, 2004).

Frente à discussão sobre a formação do docente universitário, partimos do pressuposto que as pessoas se formam ao longo da vida, em várias instâncias, a partir de múltiplas interações. Nesse sentido, compreendemos que a formação deve ocorrer considerando que a educação familiar, cultural, formal e acadêmica constitui o ciclo profissional do professor (CUNHA, 2013).

Esse processo formativo acontece de maneira gradativa e, em determinado momento, de forma paralela ao percurso profissional. Sendo assim, não se pode afirmar precisamente quando ocorre seu início e fim. A formação não pode ser percebida como algo que acontece de forma imediata, mas sim de maneira contínua e processual, possibilitando que o professor esteja em constante desenvolvimento.

Na compreensão de Dominicé (2010),

[...] a formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida (DOMINICÉ, 2010, p. 94).

Nessa perspectiva, as experiências pessoais e profissionais vivenciadas por cada um demarcam a especificidade da sua formação. Fiorentini e Crecci (2013) tratam do conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) e esclarecem que o mesmo surgiu para “[...] demarcar uma diferenciação com a ideia de formação docente baseada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 11).

Entendemos que, quando os eventos formativos levam em consideração as experiências vivenciadas pelo sujeito em formação, eles são percebidos pelos envolvidos no processo como ocorrências com maior significado e sentido. Fiorentini e Crecci (2013) argumentam sobre a coerência do uso do termo DPD para enfatizar o percurso de constituição do sujeito como um *continuum*. Esse desenvolvimento ocorre ao longo da vida e em múltiplos espaços, apesar da amplitude e das variadas significações que esse conceito tem recebido.

A ampliação do entendimento de como ocorrem as situações de aprender a ensinar é um dos motivos que justificam as modificações do conceito de desenvolvimento profissional nos últimos anos, que vem se constituindo em um campo de conhecimento extenso e diverso (MARCELO, 2009).

Soares e Cunha (2010) concordam que

[...] diversos estudos e pesquisas [...] vêm sendo realizados no Brasil indicando que o professor universitário constrói sua identidade docente a partir das vivências familiares, dos modelos de antigos professores, da própria experiência autodidata, das trocas com colegas e do feedback dos estudantes (SOARES; CUNHA, 2010, p. 580).

As autoras ainda registram que, devido às deficiências na formação acadêmica do professor da educação superior, é necessário centrar forças em programas que ofertam a formação continuada para os mesmos.

Cunha (2006a) desenvolveu um estudo baseado em entrevistas com docentes de dez cursos de graduação relacionados às profissões liberais e licenciaturas, que foram instados a falar sobre sua constituição como professores. Os dados coletados reforçaram “[...] os achados investigativos contemporâneos: a história de vida, as influências familiares e a trajetória como estudante são constantemente nomeadas como fundamentais na definição da docência como profissão” (CUNHA, 2006a, p. 262).

Fiorentini e Crecci (2013, p. 13) admitem “[...] que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente”. Portanto, para além de uma formação inicial, há que se considerar todo um processo que vai constituindo o professor.

Entendemos que o professor se forma antes, durante e depois do curso de graduação, de muitas e variadas formas e em diversas situações. Significa que “[...] a formação não é redutível às suas únicas formas organizadas e institucionalizadas. Ela engloba todo o complexo de experiências vividas cotidianamente, de episódios de transição e de crise” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p.190).

Alheit e Dausien (2006) argumentam que:

[...] aprendemos e nos formamos nas conversas com os amigos, assistindo à televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na Internet, tanto quanto quando refletimos e quando fazemos projetos. Pouco importa se essa maneira de nos formarmos é trivial ou requintada: não podemos alterar o fato de que somos aprendentes 'no longo curso' da vida (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p.177).

Nesse *continuum*, segundo Nóvoa (2009, p. 06), não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais, inclusive porque “[...] ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”.

Sobre considerar a formação docente como um *continuum*, Tardif (2002) salienta que o saber docente é um saber social, relacionado com a identidade do professor, sua experiência de vida e história profissional, e também com as relações que estabelece com os alunos e outros atores sociais. O professor é, pois, um sujeito sociocultural que constrói e reconstrói seus conhecimentos.

Mas é importante demarcamos que a formação profissional que ocorre nos cursos de formação inicial e continuada é intencional, orientada por uma socialização que pressupõe saberes e experiências da docência e referentes teóricos que têm relações com as práticas pedagógicas (SOUZA, 2004).

Sobre o tipo de pesquisa interessada nos percursos formativos de professores, como é nosso caso, Moita (2007) destaca que:

[...] compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (MOITA, 2007, p. 114-115).

Contudo, quando se compreende a formação como percurso, como *continuum*, como desenvolvimento pessoal e profissional, não se pode demarcar que há uma hierarquia de experiências e instâncias formativas, muito embora

reconheçamos a fundamental importância dos cursos de formação inicial e continuada de professores.

2.2. Campo da Pedagogia Universitária

A característica primordial da Pedagogia universitária é que ela é voltada para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem do adulto, no contexto da sua formação profissional. Oficialmente, a pós-graduação é a instância encarregada da formação do docente da educação superior. Os objetivos dessa formação estão enunciados no Parecer nº 977 de 1965 da Câmara de Ensino Superior, do Conselho Federal de Educação (CFE), ainda em vigor (SOARES; CUNHA, 2010).

A oficialização da pós-graduação enquanto instância formadora do docente é confirmada também pela Lei nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece, no art. 66, que a preparação do professor para a educação superior se dará em programas de mestrado e doutorado, na pós-graduação.

Ramalho e Madeira (2005) afirmam que, nos anos 1970, o crescimento da pós-graduação no país ocorreu por uma pressão natural da educação superior. Como o objetivo era qualificar o quadro docente, a pós-graduação

[...] destacava-se como o mecanismo de formação dos 'mestres' que garantiria a qualidade acadêmica e didática do ensino do então chamado terceiro grau. Foi o tempo dos mestrados. Fez-se o primeiro plano nacional para uma articulação coerente do desenvolvimento da pós-graduação (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 72).

Considerando a universidade como o espaço para a formação de professores da educação superior, podemos registrar que esta formação acontece em duas dimensões. Uma delas, mais enfática, tange à pesquisa, “[...] que tem a pós-graduação *stricto sensu* como referente, já que os cursos de mestrado e/ou doutorado são condições legitimadas para o exercício da docência universitária” (CUNHA, 2009, p. 117). A outra dimensão, talvez secundarizada, diz respeito à docência, que,

[...] em geral, se faz assistematicamente em forma de educação continuada. Por ela se pressupõem que há conhecimentos específicos, ligados às ciências humanas e da educação, que fazem parte da condição de melhoria das práticas de ensinar e aprender, próprias de um professor (CUNHA, 2009, p. 117).

Segundo essa mesma autora, pelo fato de a Pedagogia ser um campo de formação que sempre teve a criança como foco dos seus estudos, sua contribuição para a educação superior é recente. Por conseguinte, as reflexões pedagógicas mais consistentes relacionadas à docência universitária são ainda restritas. Por assim ser, a docência universitária vem se constituindo em uma “perspectiva artesanal e empírica” (CUNHA, 2009, p.118).

No que se refere às práticas dos professores universitários, a autora considera que eles provavelmente têm sucesso na realização de suas práticas educativas junto a seus alunos e conseguem ampliar seus saberes. Mas, dificilmente conseguem teorizar a respeito do seu fazer docente, o que culmina no afastamento de um procedimento relevante para sua profissionalização, que é o de teorizar o fazer (CUNHA, 2009).

A teoria é essencial para o processo de reflexão sobre a atuação profissional do professor, principalmente quando se considera

[...] a ação reflexiva como sendo uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. [...] não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer (DEWEY *apud* ZEICHNER, 1992, p. 18).

Nessa perspectiva, a intervenção didática do professor pode ser influenciada por seus saberes, crenças e concepções teóricas sobre o seu fazer pedagógico (ISAIA; BOLZAN, 2004). Contribuições e influências essas que estão presentes em sua trajetória de formação e funcionam como elementos balizadores para a efetivação de sua prática.

Nos últimos anos, o professor da educação superior tem sofrido cobranças em relação à sua qualificação profissional, estabelecida pela legislação referente a esse nível de ensino e exigida pela instituição em que atua. Morosini

(2000) sinaliza que o desempenho didático do professor universitário ganha papel de destaque no contexto de exercício da docência. Contudo, ao obter o título de mestre e/ou doutor, “[...] é questionável se esta titulação, do modo como vem sendo realizada, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática no ensino superior” (PACHANE, 2005, p. 14).

No art. 66 da LDB de 1996 está posto que: “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. No entanto, Saviani (2011) explica que o Projeto de Lei do Senado de 1992, que estabelece as diretrizes e fixa as bases da educação nacional, proposta pelo senador Darcy Ribeiro, contemplava a formação pedagógica dos professores da educação superior da seguinte forma:

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino (SAVIANI, 2011, p. 160-161).

Identificamos, no referido artigo, um descaso da legislação brasileira, representada aqui pela LDB de 1996, em relação à formação pedagógica do docente da educação superior. Esse menosprezo é comprovado pela retirada da seguinte parte do artigo: “[...] acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino”.

A ausência dessa exigência de formação, na legislação maior que rege a Educação nacional, contribui para que

[...] a formação pedagógica dos professores universitários fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação, refletindo, e ao mesmo tempo regulamentando, a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida (PACHANE; PEREIRA, 2004, p. 02).

Muitos programas de formação de docentes das instituições de educação superior são organizados e instituídos de acordo com as determinações de

parâmetros de qualidade institucional estabelecidos por órgãos do governo, como o MEC, a Sesu, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (VEIGA, 2006). Geralmente, esse princípio rege as instituições de ensino que ofertam programas de pós-graduação para a formação do professor universitário.

No que se refere à ascensão na carreira docente desse professor, os órgãos reguladores e a própria universidade exigem sua qualificação em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado. Esses cursos qualificam os professores prioritariamente como pesquisadores e supervaloriza sua produção científica. Dessa forma, acaba-se relegando a segundo plano a formação pedagógica para o efetivo exercício da docência.

Soares e Cunha (2010) desenvolveram pesquisa concretizada por meio de entrevistas com coordenadores de programas de pós-graduação em Educação de duas universidades públicas brasileiras. Um dos objetivos era identificar se as questões da docência na educação superior fazem parte das preocupações desses programas. Como conclusão, as autoras apontam que:

[...] depoimentos indicam a tendência de conceber a pós-graduação *stricto sensu* como lugar privilegiado da formação do professor da educação superior, principalmente por considerarem que a pesquisa é um elemento fundamental do modelo de docência concebido por eles (SOARES; CUNHA, 2010, p. 597).

Segundo Soares e Cunha (2010, p. 582), “[...] tendo os programas centrado suas energias na formação para a pesquisa, parece ter sido assumida a posição de que os saberes da investigação são suficientes ou se transformam, automaticamente, em saberes da docência”.

As autoras ainda afirmam que esses programas têm se distanciado dos saberes e fazeres docentes. Os participantes da pesquisa reconhecem que os programas dos quais fazem parte se dedicam mais à formação do pesquisador que do docente universitário, independente do que consta nos objetivos dos regimentos dos mesmos. Essa constatação leva as autoras a entenderem que há programas de pós-graduação em Educação que assumem a formação para a docência de forma muito limitada, de modo que a formação do pesquisador se

torna o objetivo central dos mesmos. “Assim, ser espaço mais ou menos reconhecido para a formação da docência universitária não significa, necessariamente, que a pós-graduação em Educação *stricto sensu* se constitua em um lugar em que ela aconteça” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 598).

Nesse sentido, acreditamos que os saberes relacionados à pesquisa não refletem diretamente nos saberes da docência. Saber fazer pesquisa não significa saber ser professor, tampouco garante qualidade no exercício da docência. A pesquisa deve sim fazer parte do processo formativo do professor da educação superior. Porém, não deve ser considerada em um patamar superior ao do ensino (SOARES; CUNHA, 2010). “A própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino” (CUNHA, 2009, p. 113).

Em relação aos conhecimentos específicos da docência da educação superior, outra questão levantada por Cunha (2009) é o maior interesse dos professores em desenvolver atividades de pesquisa do que de ensino. O exercício da docência exige conhecimentos e habilidades mais intensas e complexas do que as relacionadas aos procedimentos investigativos. “Não raras vezes as avaliações realizadas pelos alunos e reafirmadas pelos coordenadores de cursos de graduação indicam que os mais prestigiosos pesquisadores não alcançam êxito como docentes” (CUNHA, 2009, p. 124).

Essa afirmativa da autora reitera a premissa de que a valorização atribuída pelos programas de pós-graduação aos princípios da pesquisa, na área de formação do docente da educação superior, não contempla e não garante os saberes sobre a docência para efetivo e qualificado exercício da função. Logo, “[...] a titulação, em si, não é necessariamente sinônimo de capacitação pedagógica para a docência” (PACHANE, 2005, p. 23).

De acordo com Pachane e Pereira (2004), é muito comum ouvirmos de alunos da educação superior que determinado professor é conhecedor do conteúdo da área de conhecimento que trabalha. Entretanto, ele não consegue transmitir os saberes, não se aproxima dos alunos, não tem didática para ministrar sua aula e não considera o contexto escolar dos diferentes alunos. No entendimento dessas autoras, esses depoimentos são tão recorrentes “[...] que

parecem fazer parte da 'natureza', ou da 'cultura', de qualquer instituição de ensino superior" (PACHANE; PEREIRA, 2004, p. 01).

Vale frisar que, no panorama de formação do docente da educação superior, não está estabelecido pelas políticas públicas um projeto de formação que considere os elementos constituintes da aula como um todo, como situações de ensino e aprendizagem, planejamento, avaliação e outros. Percebemos que inexistem uma sistematização que promova reflexão sobre esses elementos (SOARES; CUNHA, 2010).

Soares e Cunha (2010, p. 583) salientam que

[...] são raras as instituições que assumem claramente a importância dos saberes pedagógicos para os seus professores e se responsabilizam por iniciativas regulares nessa direção, incluindo as propostas pedagógicas de seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (SOARES; CUNHA, 2010, p. 583).

O professor da educação superior, independente da área em que atua, tem seu trabalho centrado na pesquisa. Essa atividade possibilita a elaboração e publicação de textos científicos acadêmicos e participação em congressos. Além disso, seu trabalho foca na orientação de dissertações e teses, na atuação e envolvimento em cargos e atividades administrativas, bem como na gestão de seus departamentos. Cunha (2006) acredita que o valor profissional do professor universitário é atribuído de acordo com essas atividades, respectivamente, nessa ordem de importância.

Nessa apreensão, o exercício da docência acaba sendo percebido como elemento decorrente dessas atividades, encarado como uma ação natural. Essa "[...] naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores" (CUNHA, 2006, p. 258).

Ainda conforme Cunha (2006), quando os professores conseguem promover reflexão sobre si e sobre o seu processo formativo, eles adquirem maiores possibilidades de modificar suas práticas pedagógicas. Esse processo de reflexão se torna necessário de modo a romper com a tradição, pois,

[...] todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência (CUNHA, 2006, p. 259).

É evidente a importância de que os programas de formação do professor de ensino superior contemplem os elementos de ensino e aprendizagem no âmbito da docência universitária. Isso porque, se os espaços destinados à essa formação não promoverem discussões nesse propósito, maior se torna a possibilidade de reprodução cultural de práticas pedagógicas.

Nessa lógica, independe do nível de formação do docente, seja em cursos de mestrado ou doutorado, seja ele professor em início de carreira ou não, nesse percurso formativo, é preciso garantir “[...] alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns [...] para tanto, é preciso criar uma rede de relações, de maneira que os conhecimentos científico e pedagógico sejam compartilhados e re-construídos durante a ação docente” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 127).

Pachane e Pereira (2004) mencionam que a forma como a universidade tem colocado em prática e valorizado as questões relacionadas à qualificação do professor corrobora para a secundarização do ensino, pois atribui valores diferenciados para ensino e pesquisa. Assim, “[...] ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico” (PACHANE, 2005, p. 15).

Essa situação é reforçada pelo fato de os professores em formação nos diferentes programas de pós-graduação terem oportunidade de aprimorar constantemente os conhecimentos relativos à pesquisa. Vale ponderar que essa oportunidade não é oferecida de forma equivalente à dimensão didática para o exercício da docência.

A dicotomia entre essas funções “[...] pode levar a uma ruptura entre ser professor e ser pesquisador. Não se trata, contudo, em optar por uma função em detrimento da outra e sim de integrá-las na prática pedagógica universitária”

(ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 124). Uma das possibilidades de contribuição para essa integração seria o profissional da educação superior investir na sua produção científica, no sentido de contemplar a temática sobre como ser professor.

Para tanto, compreendemos a necessidade de reflexões sistematizadas, no contexto de formação do professor universitário, que considerem a prática pedagógica como objeto de análise. O que de fato ocorre é que, “[...] às vezes, no âmbito institucional, acredita-se estar contemplada a formação pedagógica pelo fato de, no curso de pós-graduação, haver uma disciplina da área pedagógica” (FERNANDES, 2001, p. 179).

Porém, por mais que se exija capacitação do docente da educação superior em cursos de pós-graduação, encontramos, no espaço universitário, professores com formação diversa:

[...] professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu* (MOROSINI, 2000, p. 11).

As iniciativas propositivas no campo da pedagogia universitária demonstram a urgência e a importância desta se constituir como campo científico. Além disso, apontam para a necessidade de sanar a vantagem expressiva da pesquisa em relação ao ensino. Nesse contexto, são exigidas do professor características que ultrapassam as fronteiras “[...] do conhecimento aprofundado da matéria e da aquisição de habilidades necessárias à condução de pesquisas, o que, por sua vez, nos leva a argumentar em favor da formação pedagógica do professor universitário” (PACHANE, 2005, p. 17).

Ao tecermos reflexões sobre a pedagogia universitária, recorremos a Cunha (2000), quando afirma que:

[...] qualquer proposta curricular que pretenda articulação em torno de um projeto de curso exige a condição do trabalho coletivo, requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e

reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece” (CUNHA, 2000, p. 49).

Apesar de o panorama do ensino universitário assinalar a urgência de que a formação pedagógica de seus professores seja contemplada nos programas de formação docente, Cunha (2000, p. 49) chama a atenção para o fato de que “[...] as forças que contradizem as utopias que alimentamos [...] deve nos ajudar a perder a ingenuidade que percebe o trabalho docente definido apenas no âmbito das teorias pedagógicas”.

Procuramos, no próximo capítulo, situar questões históricas e teóricas sobre a formação de professores, especificamente no que diz respeito à criação do curso de Pedagogia e suas reformulações, bem como traçar um panorama da disciplina Estágio Supervisionado ao longo de sua existência.

CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ESCOLAS NORMAIS E NO CURSO DE PEDAGOGIA – O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

No capítulo anterior, buscamos fundamentar e discutir os seguintes aspectos: formação ao longo da vida, desenvolvimento profissional docente e pedagogia universitária. Considerando o contexto de trabalho do professor orientador de Estágio, que é a disciplina Estágio Supervisionado, apresentamos, neste capítulo, questões históricas e teóricas a respeito da formação de professores. Iniciamos com o delineamento do percurso histórico de surgimento das escolas normais no Brasil, período em que tem início a formação de professores no país. A intenção é historicizar como o Estágio Supervisionado se constituiu nos diferentes momentos da formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, das escolas normais ao curso de Pedagogia.

3.1. As Escolas Normais no Brasil

Saviani (2012) afirma que,

[...] após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, estas tenderam a adotar, para a formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais (SAVIANI, 2012, p. 12).

No início do século XIX, essas escolas de nível secundário, destinadas a poucos, deram início à formação de professores no Brasil, para atuarem nas 'primeiras letras' (GATTI; BARRETO, 2009). A primeira escola normal foi criada pela Lei nº 10 de 1835, que determinava:

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 (TANURI, 2000, p. 64).

As escolas normais foram fundadas para melhorar a formação de mestres. A primeira delas foi instituída em Niterói, no Rio de Janeiro, em 1835. Essa instituição funcionou de forma precária e por apenas 14 anos, deixando de funcionar em 1849, tendo sido reativada posteriormente. Nesse período, várias outras escolas foram abertas: em Minas Gerais e na Bahia, em 1836, e em São Paulo, em 1846. Durante as décadas de 1860 a 1880, foi criado maior número de escolas. Porém, o funcionamento das mesmas se dava de forma instável (ARANHA, 2006).

Como espaço de formação de professores, as escolas normais, no período de transição do Império para a República, não significavam muito para o cenário social do Brasil. O interesse maior era em apoiar e reforçar a supremacia de determinado grupo social do que investir na formação de educadores (ALMEIDA; BOSCHETTI, 2012).

Conforme aponta Tanuri (2000), considerando os depoimentos da época,

[...] provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava (TANURI, 2000, p. 2012).

Saviani (2006a, p. 28) reflete que a “[...] institucionalização da formação dos professores foi um legado do século XIX. As escolas normais, criadas a partir de 1835, após um período de funcionamento intermitente, tenderam a consolidar-se no final do império”. Nesse sentido, entendemos que o século XIX deixou importantes contribuições para a educação, tais como a institucionalização da escola e da formação de professores.

No artigo “A formação do professorado primário”⁸, Lourenço Filho (2001) menciona que, em 1917, o então diretor de instrução no Distrito Federal, o professor Afrânio Peixoto, “[...] em sua reforma, dessa época, separou o curso da antiga Escola Normal em dois ciclos: um preparatório, outro propriamente

⁸ Este artigo é considerado um dos “[...] preciosos documentos da experiência singular de formação de professores realizada nos anos 30, no antigo Distrito Federal” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 05).

profissional, desenvolvendo a escola de aplicação, para maior eficiência da prática escolar” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 33).

Posteriormente, a reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, instituída pelo Decreto nº 3.810 de 1932, provocou importantes remodelações na escola normal.

O antigo ciclo preparatório da escola normal é ampliado e equiparado ao ensino secundário federal – curso fundamental, de cinco anos –, enquanto o curso profissional, totalmente reformulado, veio a constituir a Escola de Professores. A reforma transforma a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, constituído de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um), Escola Primária e Jardim-da-Infância. As três últimas eram utilizadas como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino, dada a importância das atividades de pesquisa e experimentação no âmbito das diversas disciplinas. (VIDAL, 1995 *apud* TANURI, 2000, p. 73).

De acordo com Lourenço Filho (2001), o curso de formação do professor primário na Escola de Professores⁹, na década de 1930, tinha duração de dois anos, cada um dividido em três trimestres. No primeiro ano, eram ofertadas as disciplinas de fundamentos: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História da Educação, Artes e Educação Física. No segundo ano, os alunos estudavam disciplinas de aplicação: Cálculo, Leitura e Linguagem, Literatura Infantil, Ciências Naturais, Estudos Sociais e, como trabalho predominante, a Prática de Ensino.

O último trimestre do primeiro ano e o primeiro trimestre do segundo ano eram voltados para o estabelecimento de vínculos entre a teoria e a prática do curso. Nesse período, denominado de estudos intermediários, os conhecimentos adquiridos na teoria e os encontrados/vivenciados na prática eram considerados concomitantes (LOURENÇO FILHO, 2001).

Lourenço Filho (2001, p. 36) ressalta que os estudos intermediários “[...] permitem o exame dos princípios informadores da técnica, em conjunto com as condições da própria realidade prática. [...] facultam o discernimento entre o real e

⁹ Chamada por Lourenço Filho (2001) de “Escola de Educação”.

o ideal, entre a teoria perfeita e a prática imediatamente possível e conveniente”. Nesse contexto, identificamos marcas da racionalidade técnica.

A disciplina Prática de Ensino, equivalente ao Estágio Supervisionado, era ofertada no segundo e no último ano do curso, e possuía a seguinte organização: observação, participação no ensino e direção de classe. Essas etapas eram sucessivas e ofertadas uma por cada trimestre. Vale destacar que essa organização da Prática de Ensino ainda perdura em vários currículos de cursos de formação de professores, o que sugere uma concepção de Estágio baseada na aplicação da teoria.

Na etapa de observação, os alunos-mestres eram separados em pequenos grupos, distribuídos pela escola, sendo orientados a observar a rotina da sala de aula em todos os aspectos: materiais, humanos, psicológicos e sociais. Composta por etapas, a observação era direcionada, em uma fase posterior, para questões mais pedagógicas, como o uso de material didático e as práticas educativas dos professores (LOURENÇO FILHO, 2001). Em seguida, os alunos-mestres reuniam suas anotações e as discutiam com toda a turma, composta por uma média de oito a dez alunos. Então, sistematizavam os registros e os entregavam a uma professora assistente da Seção de Prática.

A etapa da participação no ensino tinha a duração de 20 a 30 minutos, e o aluno-mestre “[...] deveria inteirar-se, em entrevista com a professora-regente da classe primária onde devesse atuar, do andamento do ensino, da matéria até então tratada, dos casos especiais nela ocorridos” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 58). A partir dessas informações, o estagiário elaborava seu roteiro de lição, que consistia em um planejamento, que deveria ter flexibilidade para atender as especificidades surgidas na situação de ensino.

Os momentos de participação no ensino eram assistidos pelos colegas de turma, pela professora regente e pela professora de Prática de Ensino. Todos deveriam responder ao questionário de avaliação do colega em atuação, que era composto por:

[...] perguntas sobre a atitude geral do praticante (gestos, voz, linguagem, domínio de classe); andamento da aula em seu conteúdo (motivação inicial, coordenação com a aprendizagem anterior, aproveitamento das situações de interesse, desenvolvimento, consecução real dos objetivos prefixados,

verificação); e, enfim, do processo mesmo adotado, da seqüência de suas fases e de seu aproveitamento (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 58)

Na direção de classe, as turmas ficavam sob a responsabilidade do aluno-mestre, inicialmente, por duas horas, e, depois, pelo período escolar completo. Nessa etapa, a avaliação era feita através de relatórios sistematizados pelo aluno-mestre, pelos colegas de turma que observavam a aula e pela professora regente.

Segundo Lourenço Filho (2001),

[...] o objetivo verdadeiro da prática de ensino não poderá ser, pois, a cópia de situações feitas e que, jamais, se repetem, tantas e tão complexas são as “variáveis” que a compõem [...] em vez de fórmulas, de receitas, de “aulas-modelo”, teremos que oferecer oportunidades para que se criem, se fortaleçam e se esclareçam as *atitudes* necessárias ao verdadeiro professor, como pessoa capaz de compreender as *situações*, de transformá-las, de nelas influir de forma a mais harmônica e produtiva (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 55).

O autor afirma que, no período de 1933 até 1937, a experiência de Prática de Ensino na escola de professores, atrelada à Escola de Aplicação, foi de grande expressividade, inclusive com ampla influência estimuladora sobre os alunos e os professores-regentes.

3.2. A Formação em Nível Superior: o Curso de Pedagogia (1939)

De acordo com Saviani (1999), a escola pública popular se tornou um problema efetivo após a Revolução de 1930. Nesse período, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, e a educação passou a ser percebida, discutida e considerada como uma questão nacional. Conseqüentemente, a formação de professores também se tornou relevante.

No final do ano de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro, de 13 a 20 de dezembro, foi anunciado o projeto de publicação, para o ano seguinte, de um manifesto que apresentaria diretrizes para a educação brasileira (ARANHA, 2006). O Manifesto dos Pioneiros da Educação

Nova foi publicado em 1932, assinado por 26 educadores, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

O documento apresentou como proposta:

[...] realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (SAVIANI, 2006b, p. 33).

Em decorrência do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, teve início a defesa de que os docentes deveriam ter sua formação realizada em nível superior. Isso seria de fundamental importância, haja vista que, até esse momento, a formação docente era restrita à Escola Normal.

Entre os anos de 1930 e 1937, os estados brasileiros promoveram reformas nos seus sistemas de ensino. Almeida e Boschetti (2012) esclarecem que:

[...] no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira, então Diretor Geral do Departamento de Educação, reformou o Ensino Primário e o Ensino Normal, transformados em Institutos de Educação [...] a experiência dos Institutos de Educação foi singular como instituição educativa: oferta de cursos que iam além dos objetivos do ensino médio, inovação teórica e prática, e, certificação dos novos professores (ALMEIDA; BOSCHETTI, 2012, p. 208).

O espaço acadêmico do curso de Pedagogia teve início com o Estatuto das Universidades Brasileiras, instituído pelo Decreto nº 19.851 de 1931, que previu os cursos de Educação, Ciências e Letras como fundamentais para se constituir uma universidade no Brasil (SAVIANI, 2012). Essa “[...] conquista de um espaço acadêmico para a pedagogia beneficiou-se fortemente do processo de organização do campo educacional que se desencadeou na década de 1920, impulsionado pelo movimento renovador” (SAVIANI, 2012, p. 27).

A profissionalização no campo pedagógico cresceu e se reforçou a partir da década de 1930 (VIEIRA; FARIAS, 2007). Em 1939, foi criado o curso de Pedagogia.

[...] Por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o curso de Pedagogia nasceu voltado para um conteúdo teórico que contemplava exclusivamente as bases científicas, filosóficas, históricas, psicológicas e sociológicas da educação, além de Estatística, Administração Escolar e Educação Comparada, sem preocupação de ordem técnico-instrumental ou de definição precisa de campo profissional para o formado. Neste último aspecto, apenas o acréscimo do Curso de Didática (Didática Geral e Didática Especial), sobreposto ao curso de bacharelado, definia, em uma concepção dicotômica, a Licenciatura, com seu objetivo de preparação de professores para os cursos normais (TANURI, 2006, p. 73).

De acordo com o documento elaborado pela Comissão de Especialistas de Pedagogia¹⁰, as dicotomias no campo da formação do educador estão presentes desde o primeiro decreto-lei que regulamentou o funcionamento e a estrutura do curso de Pedagogia: “professor versus especialista, bacharelado versus licenciatura, generalista versus especialista, técnico em educação versus professor” (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE PEDAGOGIA, s/d, p. 01).

Pelo Decreto nº 1.190 de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, foi estruturada em quatro seções: Filosofia, Letras, Pedagogia e Ciências, acrescentando a essas a seção de Didática. No texto do referido decreto, no capítulo I, art. 1º, são apresentadas as finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia, quais sejam:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939, p. 01).

¹⁰ Comissão designada em atendimento à Portaria MEC nº 641 de 1997, que dispõe sobre a autorização de novos cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores em funcionamento.

Nessa época, todos os cursos das faculdades de Filosofia, Ciências, Pedagogia e Letras organizavam-se em duas modalidades: bacharelado, com a duração de três anos, e licenciatura, com duração de um ano no curso de Didática.

O curso de Pedagogia

[...] foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como “3 + 1” (SAVIANI, 2012, p. 35).

A denominação de esquema 3 + 1 explica-se pelo fato de que, em um curso de duração de três anos, o indivíduo se formava bacharel, e, com o acréscimo de mais um ano, com o curso de Didática, licenciava-se. Esse esquema mostra uma clara separação entre os conteúdos das áreas específicas e a formação pedagógica (ANDRADE; RESENDE, 2010).

O aluno com o bacharelado em Pedagogia era identificado como um técnico em educação, mesmo que, nessa época, não estivessem estabelecidas de forma clara as funções de um bacharel em Pedagogia. Ao licenciado neste curso, era permitido lecionar em escolas normais (CHAVES, 1986).

No Decreto nº 1.190 de 1939, que “Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia”, no capítulo VII, art. 49, aponta que: “Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado”.

De acordo com Furlan (2008),

[...] aparentemente havia uma separação entre as disciplinas do bacharelado e as da licenciatura, [...] como se os dois não fossem dependentes um do outro, sendo que o curso de Didática foi reduzido à forma de ensinar a se dar aulas. Possivelmente daí vem a origem da “famosa” dicotomia teoria x prática (FURLAN, 2008, p. 3.865).

Almeida e Boschetti (2012) mencionam que o curso de Pedagogia

[...] era muito mais um curso *sobre educação* que formava o profissional destinado a ocupar cargos técnicos nas esferas governamentais ou para o exercício de algumas funções específicas e não teve, por um bom tempo, orientação curricular precisa para a formação de professores (ALMEIDA; BOSCHETTI, 2012, p. 209).

O currículo pleno do curso de Pedagogia, implantado com o Decreto nº 1.190 de 1939, foi um currículo fechado, característica comum também aos cursos de Filosofia, Ciências e Letras. Essa estrutura de currículo vigorou até a aprovação da Lei nº 4.024 de 1961, a primeira LDB do Brasil.

Saviani (2012) relata que o campo da educação foi se desenvolvendo principalmente com

[...] a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; a fundação da Capes, em 1951; e do CBPE, em 1955, juntamente com os CRPEs (XAVIER, 1999), são espaços que mantiveram oxigenado o campo educacional, tendo reflexos positivos no espaço acadêmico da pedagogia (SAVIANI, 2012, p. 37).

Na década de 1950, foi possível completar a “[...] integração das escolas normais que, juntamente com a equivalência de todos os cursos médios, passaram a dar direito de acesso ao ensino superior, descaracterizando-se como cursos profissionalizantes para o magistério primário” (ALMEIDA; BOSCHETTI, 2012, p. 210).

3.3. Formação de Professores e as Regulamentações do Curso de Pedagogia – 1962 e 1969

Ao delinear o percurso histórico da educação brasileira, devemos considerar os processos constituintes ocorridos no país, que muito contribuíram para a configuração do atual quadro da educação. Encontramos em Cury (2005, p. 81) a afirmativa de que “[...] os processos constituintes definem as grandes diretrizes que fundamentam o enquadramento jurídico do país, dentro do qual se constitui, muitas vezes e de modo manifesto, o terreno da educação”.

A LDB de 1961 teve seu início na Constituição de 1946, que determinou que a União deveria fixar as diretrizes e bases da educação nacional, o que significa um plano único para a educação brasileira. Em 1947, foi elaborado um projeto para fixar essas diretrizes, o qual se converteu na LDB de 1961, que levou treze anos para ser aprovada.

Em decorrência da aprovação da referida lei,

[...] o Conselho Federal de Educação viu-se levado a baixar “currículos mínimos” para vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia. Assim sendo, veio a aprovar o Parecer CFE 251/62, de autoria do Professor Valnir Chagas, que novamente regulamentou o Curso (CHAVES, 1986, p. 49).

O currículo mínimo para o curso de Pedagogia era composto por sete matérias, adicionando Didática e Prática de Ensino apenas para os alunos da licenciatura. O esquema 3 + 1 manteve-se como modelo de formação e a duração prevista para o curso era de quatro anos, tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado.

Vieira (2008, p. 05-06) afirma que o governo, ao definir o currículo mínimo, tinha o propósito de “[...] criar uma unidade básica de conteúdos nacionalmente, que auxiliasse em caso de transferência de alunos em todo território nacional, argumento que procurava obliterar a compreensão do projeto do governo”. Houve vários protestos por parte dos educadores contra a implementação desse tipo de currículo, pois eles acreditavam que essa era uma ação autoritária, imposta, além de não respeitar a diversidade de todo o país.

O Parecer CFE nº 251 de 1962 definiu, “[...] pela primeira vez, a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 236).

Pelo estabelecido no referido parecer, o Estágio seria desenvolvido nas escolas da rede pública de ensino. Nesse contexto, o professor orientador assistiria as aulas do futuro professor, com a responsabilidade de levantar discussões acerca de sua atuação. A realização do Estágio, nessa perspectiva, oportunizaria ao aluno estagiário “[...] aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real”

(ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 236). De acordo com esses autores, com essa configuração, a prática de Estágio “[...] passou a ter muito mais um significado de treinamento, acompanhando o momento político conservador em plena implantação” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 236).

Nessa conjuntura, o debate sobre a formação de professores, e também aspectos como sua identidade, saberes e práticas, trouxe à tona a relação entre Educação e sociedade, por remeter à questão da transformação social e da luta pela construção da democracia. Contudo, o período subsequente foi marcado pela concentração do lucro e pela tensão entre projetos ideológicos distintos, o que culminou no Golpe de 1964, demarcando uma nova fase no Capitalismo brasileiro. Nesse período, passou-se a entender que a Educação era portadora de desajustes – altos índices de repetência, evasão, baixa oferta – ao mesmo tempo em que ganhava corpo o discurso economicista.

Desse modo, estava estabelecido um ambiente favorável à racionalização da Educação, de forma a colocá-la a serviço do mercado. O pensamento educacional se voltou para a instrumentalização do ensino e a formação docente passou a ser orientada para o domínio de comportamentos e habilidades passíveis de serem observados e verificados. “Então a ‘ideologia tecnocrata’ passou a orientar a política educacional, a educação passou a ser instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico do país e também de progresso social” (FURLAN, 2008, p. 3.866).

A Reforma Universitária, implantada pela Lei nº 5.540 de 1968, provocou alterações no campo da formação de professores, entre elas a eliminação do esquema de formação “3 + 1”. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi extinta, e a Faculdade de Educação tornou-se a responsável pela formação pedagógica e pelo curso de Pedagogia (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE PEDAGOGIA, s/d; CHAVES, 1986).

Entendemos que o projeto da Reforma Universitária deve ser compreendido a partir de dois pontos fundamentais:

Do ponto de vista político, constitui resposta a uma pressão por acesso ao ensino superior, demanda claramente colocada no seio da sociedade civil, de modo específico entre suas camadas médias. Do ponto de vista técnico, procura atender a uma exigência de racionalização – tanto no sentido de conter a

expansão desordenada deste nível de ensino, quanto de prover os meios para que as instituições pudessem vir a oferecer mais e melhor ensino, num ambiente onde a participação estudantil fosse posta sob controle (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.132).

O objetivo da contenção da expansão desordenada não foi atingido. Houve um crescimento dos cursos em ritmo acelerado, principalmente os da área das ciências humanas, que demandavam menores custos de manutenção (PALMA FILHO, 2006).

Silva (2006a) compreende que,

[...] diante da indefinição da qual padecia o curso de pedagogia e da insegurança e conseqüente insatisfação dos estudantes e profissionais ligados a esse campo, ganhava corpo a ideia de se reformular não apenas o rol de disciplinas do curso, mas também sua estrutura curricular (SILVA, 2006a, p. 23).

Saviani (2012) afirma que a Lei da Reforma Universitária de 1968, ao entrar em vigor, possibilitou uma nova regulamentação do curso de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer CFE nº 252 de 1969, de autoria de Valnir Chagas, do qual resultou a Resolução CFE nº 2 de 1969, com a seguinte ementa: “fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia” (SAVIANI, 2012, p. 39).

Em 1969, 30 anos após a primeira organização do curso de Pedagogia, seu currículo mínimo foi regulamentado através do Parecer CFE nº 252 de 1969. Esse currículo habilitava para o trabalho com Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do segundo grau, e, ainda, tinha abertura para criação de outras habilitações necessárias (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE PEDAGOGIA, s/d; CHAVES, 1986). No que diz respeito à organização curricular para o curso de Pedagogia, o Parecer nº 252 de 1969 garantiu formação das habilitações em áreas específicas. Porém, eliminou a diferença entre bacharelado e licenciatura (RIBEIRO; MIRANDA, 2009).

Tanuri (2000) menciona que o referido parecer, que modificou o currículo mínimo do curso de Pedagogia, revela um posicionamento parecido com o do Parecer CFE nº 251 de 1962, e “[...] deixa entrever que ‘nele se apoiarão os

primeiros ensaios de formação superior do professor primário', prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país" (TANURI, 2000, p. 79).

Nessa perspectiva, o Parecer nº 252 de 1969

[...] retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário. Tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos 80 e 90, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade (TANURI, 2000, p. 79).

No que se refere à atuação do pedagogo no ensino primário, o Parecer nº 252 de 1969 registrou que, quem forma o professor para atuar nessa modalidade de ensino, também poderá atuar no ensino primário, ou seja, "quem pode mais pode o menos" (VIEIRA, 2008). Contudo, para que o pedagogo adquirisse o direito de ser professor primário, era obrigado a cursar as disciplinas Metodologia do Ensino de 1º grau e Prática de Ensino na escola de 1º grau, juntamente com Estágio Supervisionado (SILVA, 2006a).

É importante registrar que a Resolução CFE nº 2 de 1969 apresentou, no art. 5º, a possibilidade de se organizarem "[...] habilitações específicas no Curso de Pedagogia para o exercício de funções técnicas ou de assessoria" (SAVIANI, 2012, p. 42).

Essa mesma resolução determinou, no art. 6º, a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado, e estabeleceu que o mesmo deveria corresponder à prática das diferentes habilitações, alcançando 5% da duração do curso, em cada caso. Em seu parágrafo único, o mesmo artigo "[...] exige, além do estágio, experiência de magistério para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar, não especificando o tempo de duração nem o momento em que essa experiência deveria ocorrer" (SAVIANI, 2012, p. 43).

Ribeiro e Miranda (2009, p. 04) explicam que "[...] o Estágio Supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações é uma das exigências

do Parecer, exigência justificada por entender que um profissional da Educação diplomado não pode deixar de ter contato com a realidade escolhida”.

Em decorrência das questões políticas e técnicas postas no contexto do projeto da Reforma Universitária, bem como a instrumentalização do ensino evidente nesse panorama, entende-se que a concepção de Estágio que permeou a formação de professores no final da década de 1960 foi a da prática como instrumentalização técnica.

Nessa acepção, o profissional fica reduzido ao “prático”, não necessitando dominar os conhecimentos científicos, mas apenas técnicas. O entendimento de prática esteve presente também nas atividades que exigem habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente. Nesse caso, teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos na formação profissional docente. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria; ou de uma teoria desvinculada da prática (PIMENTA; LIMA, 2004).

Esse enfoque de Estágio corresponde à racionalidade técnica, marcada pela ideia de que “[...] os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (SCHÖN, 2000, p. 15).

A racionalidade técnica contribuiu para a consolidação da crise de identidade dos professores. Segundo Nóvoa (2007), essa crise,

[...] objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controlo sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização (NÓVOA, 2007, p. 15).

Pérez Gómez (1992) compreende que essa percepção do professor como técnico é uma concepção da prática, herdada do positivismo. A atividade profissional é instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas. Nesse modelo, acontece a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática.

Nessa perspectiva, o Estágio fica reduzido apenas à “hora da prática”, ao “como fazer”. Logo, cabe ao professor saber lançar mão das técnicas, conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que, necessariamente, implica na criação de novas técnicas.

Para Schnetzler (2000), a prática é muito mais complexa do que o modelo que a racionalidade técnica assume. Os problemas que enfrentamos não são pontuais, mas sim complexos, únicos, singulares, e envolvem conflitos de valores. Portanto, são situações que fogem completamente à aplicação de uma teoria, de um método.

3.4. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 1996

No contexto do final da década de 1970 e início dos anos 1980, o cenário brasileiro se transformou com o movimento de abertura democrática. Reorganizaram-se as associações dos docentes e se fortaleceu o campo de pesquisa em Educação. Esse processo se corporificou ao longo dos anos 1980 na forma de políticas educacionais e em legislações, além da luta das entidades representativas dos docentes. Não é demais lembrar que a Constituição Federal de 1988 resgatou o ingresso na carreira através de concurso público, a garantia de padrão de qualidade como princípio da Educação e a visão do docente como profissional do ensino (SAVIANI, 2006b).

Nessa conjuntura, o MEC promoveu encontros regionais em vários estados com a finalidade de debater sobre a reformulação do curso de Pedagogia. Após inúmeros encontros regionais, foi organizado, também pelo MEC, um encontro nacional, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983. A intenção era dar continuidade ao processo de reestruturação curricular iniciado em 1978.

Esse encontro originou um documento final, que ficou conhecido como “Documento de Belo Horizonte”. Nele, foi registrado, na parte dos princípios gerais, que “[...] todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (I ENCONTRO NACIONAL, 1983, p. 04).

Tanuri (2000) aponta que a progressiva remodelação pela qual o curso de Pedagogia passou a partir dos anos de 1980 deve ser considerada um esforço para melhorar a formação dos professores dos anos iniciais.

Antes centrados sobretudo nas ciências básicas da educação, tais cursos vieram a incorporar, depois de 1969, a Teoria e Prática do Ensino Primário, na Habilitação Magistério para o ensino de 2º grau. Entretanto, essa habilitação passou a visar também ao preparo dos professores para as séries iniciais (TANURI, 2000, p. 84).

Em relação ao Estágio Supervisionado, o documento em questão trouxe, no item 3.2, que:

[...] b) A questão dos estágios está relacionada com a necessidade de superar a dicotomia teoria-prática na formação do educador. A relação prática-teoria-prática deve ser trabalhada ao longo do curso, permeando as diferentes disciplinas.

c) O conhecimento e a análise da realidade concreta devem ser feitos através da participação de professores e alunos no processo educativo, onde quer que se realize, no interior de agências sistematizadoras de ensino e/ou em múltiplas oportunidades educativas que ocorram na sociedade.

d) Cada IES deverá garantir situações concretas para a realização do estágio, satisfazendo as seguintes condições:

1. participação discente na elaboração do projeto de estágio;
2. permitir que a carga horária dos estágios seja colocada na grade horária do aluno e contada na carga horária total do curso;
3. acompanhamento e supervisão permanente dos estágios (I ENCONTRO NACIONAL, 1983, p. 06).

Conforme assinalado pela Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (1986, p. 23), “[...] os documentos examinados apontam tendências que poderão ser consubstanciadas em propostas de experiência, tais como: [...] reformular a prática de ensino para que esta proporcione, ao longo do curso, maior vivência da teoria na prática”. Essa referência sugere que o Estágio Supervisionado, nomeado Prática de Ensino, era trabalhado como a parte predominantemente prática dos cursos de formação de professores.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), é comum ouvirmos de alunos que cursam ou já concluíram seus cursos de formação que “na prática a teoria é outra”. Segundo as autoras, em afirmações como essa, está explícita a

compreensão de que o curso, no caso de formação do professor, não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional, tampouco toma a prática como referência para a fundamentação teórica.

Para Moura (1998), durante a formação do futuro professor, é preciso colocá-lo diante de situações em que a combinação entre teoria e prática possa ser vivenciada. Com isso, é possível promover a esse aluno a construção de modos de ação que lhe permitam desenvolver o gosto pelo conhecimento, que possam iluminar a sua prática. Portanto, o processo formativo do pedagogo deve pressupor “[...] uma estruturação curricular que dê conta da extrema complexidade da educação, como campo teórico e como esfera de prática” (SEVERINO, 2006, p. 62).

Ainda no Encontro de Belo Horizonte, de acordo com a Comissão de Especialistas de Pedagogia,

[...] os educadores tomam para si a condução do processo de discussão e formam a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores – CONARCFE – que passa a reunir-se com regularidade e a constituir-se em fonte importante de geração de conhecimento sobre a formação do educador. Em 90, a CONARCFE transforma-se em ANFOPE – Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação, que a cada dois anos, em seus Encontros Nacionais, tem estabelecido princípios para a estruturação/reestruturação dos cursos de formação dos profissionais da educação (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE PEDAGOGIA, s/d, p. 3).

A partir dessa época, as discussões sobre o curso de Pedagogia, bem como sobre a formação do profissional da educação, têm ocorrido no interior do movimento dos educadores. Acentuam-se momentos de discussão, reflexão e produção intelectual com relação à qualidade de ensino, à redefinição de políticas públicas direcionadas à reestruturação da educação, bem como dos paradigmas que desafiam os profissionais da área, a sua formação inicial e continuada nas mais diversas instâncias. Comissões nacionais, institucionais e interinstitucionais têm se preocupado em aprofundar essas discussões¹¹.

No entanto, de acordo com Silva (1986),

¹¹ ANPEd, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), Anpae, comissões internas da UFG (1997 – 2003) e outras.

[...] é fundamental que a análise desse problema não se faça de modo desligado do contexto mais amplo que lhe dá as características, isto é, a realidade sócio-política. Não podemos, assim, reduzir a problemática educacional brasileira à formação do educador, como se fossem possíveis soluções independentes de tal contexto (SILVA, 1986, p. 06).

Nas décadas de 1980 e 1990, conforme apontam Almeida e Boschetti (2012, p. 213), “[...] os cursos de Pedagogia, por seu lado, foram ampliando sua rede de oferta, com a identificação de duas esferas de ação educativa: a escolar e a extra-escolar”.

Libâneo (2000) assinala que, no campo escolar, distinguem-se três tipos de atividades do pedagogo: a de professores; a de especialistas (supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, coordenadores, e mais); e a de especialistas em atividades pedagógicas paraescolares (instrutores, técnicos, animadores, consultores, orientadores, psicopedagogos, e outras). Já na esfera extra-escolar, temos: os formadores; organizadores; instrutores ligados às empresas, aos serviços de saúde e à promoção social, e mais; e os formadores ocasionais, que ocupam boa parte do tempo para supervisionar ou ensinar trabalhadores no local de trabalho, orientar estagiários, entre outras atividades.

Nesse contexto, de acordo com Tanuri (2003), a situação determinada pela LDB de 1996, no que diz respeito à formação de professores, é uma diversidade de instituições formadoras. O quadro que se apresentava era o seguinte:

Em 1996 havia 5276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3420 em escolas estaduais, 1152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais (TANURI, 2003, p. 257).

Nesse quadro de referências, a determinação sobre a formação de professores para a educação básica na LDB de 1996 é de que ela ocorra em cursos de nível superior, como exposto no art. 62:

Título VI – Dos profissionais da educação

Art. 62 – a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 20).

No artigo 66 da referida legislação, está previsto que a formação exigida para o professor da educação superior deverá ocorrer em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado.

Quanto à formação de profissionais de educação para atuar em planejamento, supervisão, administração, orientação educacional para a educação básica e inspeção, o artigo 64 da LDB de 1996 traz que esta formação “[...] será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (BRASIL, 1996, p. 21).

A respeito da prática de ensino, a lei em questão estabelece, no artigo 65, a carga horária mínima de 300 horas para os cursos de formação docente, com exceção para o ensino superior. Vale ressaltar que essa carga horária deverá ser suficiente para atender, também, à questão teoria e prática. No art. 61 da mesma lei consta que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I. associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (BRASIL, 1996, p. 20).

No art. 82 da LDB de 1996 está expresso que as normas para a realização dos estágios são de responsabilidade dos sistemas de ensino. Contudo, é assegurado ao aluno estagiário, no parágrafo único do artigo em questão, que “[...] o estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar seguro contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica” (BRASIL, 1996, p. 26).

Já o art. 53 estabelece que as universidades têm autonomia para, entre outras atribuições, “II- fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996, p. 17).

Consideramos que essas determinações constituem-se em aspectos importantes para o processo de profissionalização docente. Nesse sentido, Tanuri (2003, p. 254) avalia as mencionadas medidas como bastante relevantes, “[...] se considera que os cursos de formação para os diversos níveis e modalidades de ensino nasceram completamente divorciados entre si, em instituições diferentes e com currículos diversos”.

Com a determinação de que a formação de professores para a educação básica ocorra em cursos de nível superior, novamente vem à tona a necessidade de discutir, ampliar e aprofundar os estudos e proposições a respeito da regulamentação dos currículos do curso de Pedagogia.

Nesse propósito, em maio do ano de 2000, o MEC enviou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Esse documento, denominado Projeto de Resolução, anexo ao Parecer CNE/CP¹² nº 9 de 2001, trouxe em seu art. 12 que: “[...] os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária” (BRASIL, 2001b, p.66).

O prazo estipulado no Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP nº 9 de 2001 para a elaboração do parecer e da resolução alusivos à carga horária dos cursos foi de 50 dias, até chegar ao Conselho Pleno. Esse parecer deveria ser elaborado por comissão bicameral (BRASIL, 2001b). Em resposta a essa determinação, foi aprovado, pelo Conselho Pleno, em outubro de 2001, o Parecer CNE/CP nº 28 de 2001, com o objetivo de definir a duração e a carga horária dos cursos voltados para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2001a).

De acordo com o referido parecer, a carga horária de 300 horas de prática de ensino é insuficiente para cumprir as exigências estabelecidas para os cursos de formação docente. Segundo o documento,

¹² Conselho Pleno.

[...] dada sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB (BRASIL, 2001a, p. 8).

Dessa forma, foi acrescentado um terço da carga horária, 100 horas, ao estabelecido em lei, 300 horas, somando-se um total de 400 horas.

O Parecer CNE/CP nº 28 de 2001 aponta que é necessário que o Estágio Curricular Supervisionado, “[...] tal como definido na Lei 6.494/77 e suas medidas regulamentadoras posteriores, se consolide a partir do início da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada” (BRASIL, 2001a, p.11).

Nesse contexto, o parecer em questão estabelece carga horária mínima para os cursos de formação docente, assim distribuídas: 1800 horas para atividades de ensino/aprendizagem; 200 horas para atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural; 400 horas de prática como componente curricular; e 400 horas de estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2001a).

3.5. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – 2006

Após a aprovação da LDB de 1996, já no ano de 1997, as discussões sobre a legislação referente aos cursos de graduação em nível superior ocorreram com o propósito de elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação (RIBEIRO; MIRANDA, 2009). A partir desse período, algumas comissões foram formadas, como a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) (1998-2000), que elaborou a proposta de um projeto de DCNs para o curso de Pedagogia, incorporando sugestões de instituições de educação superior de todo o país e de entidades como: Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação (Anpae), Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades, Fórum dos Diretores dos Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras

(Forundir), Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (Anfope) e outras.

Essa proposta concebia a docência como base obrigatória para a formação e identidade profissional do pedagogo. Entretanto, ela não foi homologada pelo CNE até o término do mandato da comissão. Sendo assim, a proposta foi incorporada e reforçada pela CEEP designada no ano 2000, em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores. Porém, nunca foi homologada (RIBEIRO; MIRANDA, 2009).

Scheibe (2007) registra que,

[...] no período de maio de 1999 a abril de 2005, no que se refere às diretrizes para o Curso de Pedagogia, constata-se um grande e significativo silêncio tanto por parte do Ministério de Educação quanto do Conselho Nacional de Educação. [...] Educadores e entidades acompanharam o movimento da legislação, mobilizando-se sempre para que, mesmo indiretamente, o Curso de Pedagogia estivesse na pauta das políticas de formação de professores (SCHEIBE, 2007, p. 53).

Nesse contexto, as discussões em relação às diretrizes para o curso de Pedagogia possibilitaram e/ou influenciaram mudanças dentro das próprias instituições, o que resultou em cursos de Pedagogia com diferentes formatos e habilitações (PIMENTA, 2002a).

Em 17 de março de 2005, o CNE divulgou uma minuta de Resolução das DCNs para os cursos de Pedagogia. “O documento foi amplamente rejeitado pela comunidade acadêmica, por encaminhar, para o curso de Pedagogia, diretrizes claramente identificadas com o Curso Normal Superior” (SCHEIBE, 2007, p. 53).

A partir do processo de mobilização nacional, uma comissão do CNE elaborou novo parecer sobre as DCNs para o curso de Pedagogia, que foi aprovado em dezembro de 2005. Estavam presentes na reunião do Conselho Pleno do CNE representantes da Anfope, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e Forundir (SCHEIBE, 2007).

Após o reexame do referido parecer em fevereiro de 2006, com vistas a rever a questão da formação dos profissionais de educação, as DCNs para o curso de Pedagogia foram homologadas pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, “[...] em abril de 2006 e publicadas no Diário Oficial em 15 de maio do

mesmo ano, ficando conhecidas como Resolução CNE/CP nº 1/06” (VIEIRA, 2008, p. 15).

A formação do pedagogo nas DCNs ficou definida da seguinte forma:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

E a definição de atividades docentes consta no parágrafo único desse artigo da seguinte maneira:

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, p. 2).

Demonstrando que não há consenso acerca das DCNs para o curso de Pedagogia, Franco, Libâneo e Pimenta (2007) inferem que a carência de conceitos referentes ao campo da Pedagogia no documento não fundamenta teoricamente a determinação das atividades docentes.

Libâneo (2006) afirma que a Resolução do CNE, que institui essas Diretrizes,

[...] pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de educação infantil e anos iniciais (LIBÂNEO, 2006, p. 848).

Segundo esse mesmo autor,

[...] a vacilação existente no texto da Resolução, quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar, decorre de imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência (LIBÂNEO, 2006, p. 846).

Uma das críticas mais contundentes que Franco, Libâneo e Pimenta (2007) tecem em relação às DCNs é exatamente a falta de uma conceituação epistemológica clara de Pedagogia. O documento institui e define características do curso, tais como: as finalidades e habilitações, e o que se espera do egresso enquanto profissional atuante. Todavia, não especifica a natureza e o objeto dessa área de conhecimento.

De acordo com esses autores, o texto das DCNs introduz, no art. 2º, § 1º, o conceito de docência, sem definir previamente o que é a Pedagogia. “Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (BRASIL, 2006, p. 1). Nessa lógica, “[...] o texto das diretrizes, ao subsumir a docência à Pedagogia peca na essencialidade do propósito formativo. O princípio deveria ter sido o esclarecimento teórico do conceito, a partir do qual seriam formuladas diretrizes e normas” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 91).

Em relação à carga horária do curso de licenciatura em Pedagogia, as DCNs estipulam que esta deve ser de, no mínimo, 3.200 horas no total, assim distribuídas:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p. 04).

De acordo com o art. 8º do documento, o Estágio deverá garantir aos graduandos, nos termos do projeto pedagógico da instituição, o desenvolvimento de atividades profissionais docentes em espaços escolares e não escolares, que possibilitem a ampliação e fortalecimento de:

[...] atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006, p. 5).

Nesse panorama, estão colocados os desafios para a disciplina de Estágio e para o professor orientador da disciplina. Além de promover situações para que os estagiários entendam o estágio “[...] como uma atividade que traz os elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar” (PIMENTA, 2001, p. 149), o trabalho exige desse profissional uma postura de constante estudo, pesquisa e reflexão a respeito dos temas referentes às instituições escolares e não escolares.

Tomando como pano de fundo as questões históricas e teóricas que envolvem a formação de professores aqui discutidas, no próximo capítulo, apontamos os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, de modo a elucidar o percurso da investigação. No mais, caracterizamos o local onde a pesquisa foi desenvolvida, assim como os sujeitos participantes.

CAPÍTULO 4 - A PESQUISA E SEU PERCURSO METODOLÓGICO

No capítulo anterior, procuramos resgatar o histórico de como o Estágio Supervisionado se configurou nos diferentes momentos da formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, desde o curso Normal às várias reformulações do curso de Pedagogia. Neste capítulo, apresentaremos os princípios teóricos e metodológicos da pesquisa, assim como descreveremos a instituição investigada, o curso de Pedagogia, a disciplina Estágio Supervisionado e os sujeitos participantes.

Os objetivos da pesquisa, conforme descrito anteriormente, são: compreender o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia; e analisar os sentidos que elas atribuem à sua função como orientadoras. Esses objetivos são traduzidos na seguinte questão: Quais referências constituem o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia e quais sentidos elas atribuem à sua função?

Entrevistamos sete professoras, de um total de nove, que compõem o quadro da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UAEE/RC/UFG. Propomos duas questões direcionadoras das entrevistas, que possibilitaram às professoras orientadoras de Estágio dar ênfase às suas narrativas de vida, priorizando sua formação e experiência docente.

As questões foram as seguintes: 1. Gostaria que você contasse sua trajetória de formação e de atividade profissional até chegar à função de professora orientadora de Estágio Supervisionado. Como isso se deu? 2. A partir do que você narrou, como é que você organiza o seu trabalho com o Estágio? O que você leva em consideração nesse momento? As entrevistas ocorreram no II semestre do ano de 2015, foram gravadas em áudio e transcritas para análise.

Definimos a investigação realizada como uma pesquisa qualitativa, reconhecendo que o termo genérico

[...] agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Nesta pesquisa, a definição da pesquisa qualitativa se justifica e se concretiza com o levantamento de cinco características, sistematizadas por Bogdan e Biklen (1994) da seguinte maneira:

[...] na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]; a investigação qualitativa é descritiva [...]; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...]; e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

No universo de pesquisas qualitativas, recorreremos ao método biográfico, expressão que designa várias modalidades de estudos com histórias de vida (biográficas ou autobiográficas). A utilização desse método em pesquisas na área da Educação é relativamente recente. Entretanto, o surgimento dessa perspectiva metodológica data do “[...] final do século XIX na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista, sendo aplicada pela primeira vez de forma sistemática pelos sociólogos americanos dos anos de 1920 e dos anos 1930 (Escola de Chicago)” (FINGER; NÓVOA, 2010, p. 23). De acordo com Passeggi (2010, p. 120), a Escola de Chicago “[...] inaugura a pesquisa científica qualitativa com as histórias de vida que se torna um marco para desenvolvimentos posteriores, tanto por suas contribuições, quanto por suas limitações”.

Ferrarotti (2010, p. 36) afirma que a pretensão do método biográfico é “[...] atribuir à subjetividade um valor de conhecimento”. O uso desse método ficou em estado de decadência nas décadas seguintes ao início de sua aplicação, fato que se justifica por conta da influência majoritária da pesquisa empírica. O retorno de sua utilização apenas ocorreu nos anos de 1980 (BUENO, 2002).

Em relação ao objeto de estudo da pesquisa biográfica, Delory-Momberger (2012, p. 524) afirma que ele consiste em “[...] explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma as suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”. Nesse sentido, a pesquisa biográfica visa “[...] o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Encontramos em Passeggi (2010, p. 108) o significado da palavra autobiografia. A autora chama a atenção para a complexidade originada na “[...] aglutinação dos elementos que a compõem: *auto* (o eu); *bio* (a vida); *grafia* (a escrita)”. Essa mesma autora informa que foi nos encontros do Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica (CIPA) que teve início o uso dos parênteses para designar e marcar as duas perspectivas de pesquisa: biográficas e autobiográficas.

A abordagem metodológica da pesquisa (auto)biográfica como campo de investigação ganhou espaço consistente no Brasil com o crescimento e diversidade de trabalhos referentes ao tema nos grupos e linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em Educação (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). Nesse espaço, a pesquisa autobiográfica em Educação tem aumentado significativamente a partir dos anos 2000.

Essa expansão também se expressa em razão do

[...] êxito dos Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA); a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph); a existência de publicações nacionais e internacionais sob o título de pesquisa (auto)biográfica (PASSEGGI, 2010, p. 106).

A pretensão da pesquisa com abordagem (auto)biográfica é compreender como as pessoas, individual ou coletivamente, atribuem sentido ao que foi vivido, ao itinerário de sua formação humana (PASSEGGI, 2010). Essa abordagem se firma no meio educacional a partir da influência recíproca entre a perspectiva de pesquisa e a de formação.

Bragança (2011) assegura que a experiência de narrar a própria história de vida, mesmo em atendimento a um projeto que utiliza as narrativas como

recurso de investigação, leva o sujeito a rememorar em um sentido formador. Essa mesma autora afirma que “[...] potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana” (BRAGANÇA, 2011, p. 158).

Nesse contexto, embasamo-nos em Pineau (2006) para registrar as diferenças terminológicas entre narrativas autobiográficas e biográficas. Segundo o autor, as histórias de vida na corrente biográfica ocorrem por intermédio de um terceiro mediador. Nas narrativas autobiográficas, por sua vez,

[...] ator e autor se superpõem [...] e para além da terminologia, a autobiografia representa um meio pessoal maior, e talvez incontornável, do exercício em um círculo diferente do “curvar-se (fechar) reflexivo e do desdobrar-se (abrir) narrativo” (PINEAU, 2006, p. 340).

Para Pineau (2006), no modelo biográfico “escritura da vida de outrem”, o sujeito da pesquisa é alguém que apenas fornece informações. Nesse caso, fica a cargo do pesquisador o encaminhamento e a organização dos elementos recebidos. Já no modelo autobiográfico, o próprio sujeito narra e atribui sentido ao que é dito. Ao pesquisador é designada a tarefa de demonstrar ser bom ouvinte e leitor, para dar um tratamento adequado ao material coletado.

Nesta tese, optamos pela utilização da abordagem autobiográfica. Goodson (*apud* BUENO, 2002, p. 22) compreende que nessa abordagem está subentendido um novo conceito de pesquisa em Educação. Isso porque, oportunizar aos docentes contar suas histórias de vida “[...] supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos”.

Para melhor compreender a questão da subjetividade no método biográfico, recorreremos a Ferrarotti (2010), sociólogo dedicado à discussão sobre o estatuto científico do método e que aponta as limitações das teorias sociais voltadas para as explicações macroestruturais. O autor argumenta que o método biográfico se apresenta como uma opção para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, entre a história individual e a social, apontando para a necessidade de se admitir a subjetividade nos processos de investigação.

Para o autor, a biografia é necessariamente subjetiva, e através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista do indivíduo historicamente determinado. Nesse sentido, não se pode tomar uma biografia como exemplo ou caso para confirmar aspectos de uma análise estrutural, tampouco para fazer generalizações. Isso porque, apelar para a representatividade de uma biografia é negar sua subjetividade. E toda biografia tem uma historicidade e unicidade.

A questão que se coloca à investigação científica é como a subjetividade pode se tornar objeto de conhecimento científico. Apoiado em Marx, Ferrarotti (*apud* Bueno, 2002) argumenta que a práxis humana resulta das apropriações que os indivíduos fazem das relações e estruturas sociais, por meio do processo de interiorização/exteriorização. Nesse sentido, a vida humana é considerada como síntese de uma história social que se encontra integrada aos atos, sonhos, obras e comportamentos dos sujeitos. Significa que a história do sistema social está contida na história da vida individual dos indivíduos.

É importante destacar que a relação entre história social e individual não é determinista, mecânica e linear, visto que “[...] o indivíduo é sujeito ativo nesse processo de apropriação do mundo social, traduzido em práticas que manifestam a sua subjetividade” (BUENO, 2002, p.19).

4.1. O Instrumento de Pesquisa – Entrevistas Narrativas

Ao assumirmos, nesta pesquisa, as narrativas como recurso de investigação, consideramos que elas são “[...] um modo de estudar/investigar a experiência, isto é, como um modo especial de interpretar e compreender a experiência humana, levando em consideração a perspectiva e interpretação de seus participantes” (FREITAS; FIORENTINI, 2007, p. 63). A entrevista narrativa com enfoque autobiográfico permite ao pesquisador produzir dados textuais que evidenciam o “[...] entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia” (SCHÜTZE, 2010, p. 213).

Na perspectiva das narrativas como recursos de investigação, Josso (2004, p. 30) assegura que “[...] a maior parte das vezes a história produzida pela narrativa limita-se a uma abertura que visa fornecer material útil para um projeto

específico”. Quando as histórias de vida são narradas como dados de pesquisa para um determinado projeto, elas são direcionadas para atender à perspectiva e aos objetivos do mesmo. Já “[...] as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria” (JOSSO, 2004, p. 31).

À luz das mudanças curriculares e concepções sobre a escola, ensino e aprendizagem, bem como levando em conta as alterações nos contextos político, econômico e social, as entrevistas narrativas com as professoras orientadoras de Estágio enfatizam sua formação e experiência docente.

As questões direcionadoras, segundo Schütze (2010), têm a função de desencadear a narrativa autobiográfica inicial. A partir delas, ao longo da interação, o pesquisador pode explorar o potencial narrativo e os fios temáticos tangenciais do discurso, elaborando perguntas que ajudem na construção da argumentação do entrevistado.

Compreendemos que, na pesquisa biográfica, a entrevista busca apreender e compreender “[...] a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526).

No curso do diálogo durante as entrevistas, de acordo com o assunto tratado nas narrativas autobiográficas feitas pelas professoras, fizemos pequenas interferências através de questões complementares. O propósito foi aprofundar e garantir a continuidade do tema e o foco de interesse da pesquisa. As narrativas foram gravadas em áudio e transcritas para análise. As gravações somaram um total cinco horas, trinta e sete minutos e seis segundos (5:37:06 horas) e as transcrições renderam 102 páginas digitadas.

De acordo com Ferrarotti (2010), há dois tipos de materiais biográficos: primários e secundários. Os materiais biográficos primários são as “[...] narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação primária (*face to face*)” (FERRAROTTI, 2010, p. 43). Já os materiais secundários são correspondências, diários, narrativas diversas, documentos

oficiais, fotografias, e outros que não tenham por objetivo servir aos fins de uma pesquisa.

No caso desta pesquisa de doutorado, analisamos materiais biográficos primários produzidos pelas entrevistas narrativas. A respeito desses materiais, Ferrarotti (2010, p. 43) destaca que “[...] não é só a riqueza objetiva do material biográfico primário que nos interessa, mas também, sobretudo, a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador”.

4.2. Procedimentos de Análises: Análise de Conteúdo

A sistematização da análise das entrevistas narrativas foi baseada na proposta metodológica da análise de conteúdo (BARDIN, 2009; GOMES, 2007). Berelson (1948 *apud* BARDIN, 2009, p. 38) define análise de conteúdo como “[...] uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

Já Bardin (2009) expande e atualiza o conceito, entendendo-o como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Para Bardin (2009), no plano metodológico da análise de conteúdo, o que é levado em consideração “[...] é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração” (BARDIN, 2009, p. 23).

Ainda de acordo com a autora, a organização da abordagem metodológica da análise de conteúdo é composta por diferentes fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, que consiste na inferência e na interpretação.

A pré-análise consiste na “[...] fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]” (BARDIN, 2009, p. 121). Já a exploração do material é uma etapa “[...] longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2009, p. 127). Por fim, a fase do tratamento dos resultados obtidos e interpretação possibilita “[...] estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 2009, p. 127).

Nesta pesquisa, trabalhamos com um conjunto de entrevistas. Partimos do princípio de que as participantes são todas mulheres que estão inseridas em uma mesma cultura; que realizaram um curso normal em comum, o Magistério; e também fizeram o mesmo curso superior, o de Pedagogia. Reconhecemos a experiência individual, que é sempre singular, e está marcada pela totalidade, pelas experiências sociais e pela cultura. Portanto, “[...] a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo em que apresentam singularidades” (GOMES, 2007, p. 79). Nessa direção, Ferrarotti (2010, p. 46) assevera que “[...] todo ato individual é uma totalização sintética de um sistema social. Toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social”.

Analisamos as entrevistas narrativas segundo a técnica de análise de conteúdo na modalidade temática, o que “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2009, p. 131).

Na primeira etapa de análise das entrevistas narrativas, identificamos pré-indicadores que emergiram da leitura das narrativas dos sujeitos da pesquisa. Nesse primeiro momento, com a intenção de apreender a totalidade dos dados, optamos por localizá-los não com palavras isoladas, mas a partir de trechos das narrativas, visando a uma maior compreensão dos possíveis sentidos neles inscritos. Em seguida, sistematizamos os indicadores e seus possíveis conteúdos temáticos a partir da aglutinação dos pré-indicadores para, posteriormente, inferir

e sistematizar os eixos de análises. Realizamos esses procedimentos com cada uma das entrevistas para, a partir dos eixos de cada uma delas, sistematizar os que atendem ao conjunto das entrevistas. Acreditamos que esses dados permitem responder a questão e os objetivos da pesquisa.

O primeiro exercício de tratamento dos dados culminou em um conjunto maior de eixos de análises. A título de exemplificação do procedimento, seguem os quadros abaixo:

Quadro 1: Indicadores

<p>De que maneiras as professoras orientadoras de Estágio da Pedagogia vão se formando e se constituindo como formadoras?</p> <p>Na relação e a partir de suas experiências com... Ideia de desenvolvimento profissional e formação ao longo da vida</p>
<ul style="list-style-type: none">- Referências familiares;- Modelos de professores ao longo da escolaridade;- Experiências do próprio estágio quando estudantes;- Experiências como professoras da educação básica;- Relação com os licenciandos;- Experiências como estudantes da educação básica;- Formação continuada;- Valorização da experiência profissional.

Fonte: A autora.

Quadro 2: Indicadores

<p>Quais os sentidos que atribuem à sua função de professoras orientadoras?</p> <p>A partir dessas relações e experiências, vêem-se como responsáveis pela...</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da prática e do estágio como componentes curriculares; - Valorização da educação básica (em especial da educação infantil) e conhecimento da realidade escolar; - Valorização da reflexão sobre as práticas pedagógicas e problematização das experiências (ênfase dos estágios); - Promoção de experiências gratificantes como docentes; - Promoção da relação entre universidade e escola; - Valorização da escrita de si e sentimento de autoria; - Humanização da docência e apoio e acolhimento dos alunos.

Fonte: A autora.

O esforço empreendido no exercício de aglutinação dos indicadores e seus possíveis conteúdos temáticos garantiu a seguinte apresentação dos eixos de análise:

1. valorização do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular;
2. valorização da reflexão sobre as práticas pedagógicas e problematização das experiências;
3. valorização da educação básica; e
4. promoção da relação universidade-escola.

Esses eixos de análise possibilitaram evidenciar o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, como também analisar os sentidos que elas atribuem à sua função como orientadoras. Com a intenção de situar o contexto da pesquisa, a seguir, descrevemos a universidade onde a pesquisa foi desenvolvida, e ainda caracterizamos o curso de Pedagogia e a disciplina Estágio Supervisionado.

4.3. Caracterização da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás

A RC/UFG está localizada na cidade de Catalão, que está situada na região Sudeste do estado de Goiás. De acordo com estimativa feita pelo IBGE no ano de 2015, sua população é de 98.737 habitantes.

A UFG foi criada no ano de 1960 com a reunião de cinco escolas superiores que existiam em Goiânia, capital do estado de Goiás¹³. Em 2017, a universidade é composta por cinco regionais, localizadas nas cidades de Goiânia (com três *campi*), Catalão, Jataí, Cidade de Goiás e Cidade Ocidental (em fase de implantação).

O câmpus onde se situa a RC/UFG foi criado em 1983 com o objetivo de possibilitar à universidade uma participação efetiva no desenvolvimento cultural e socioeconômico local, regional e nacional. Pretendia-se, também, oferecer bases físicas, administrativas e técnicas para a realização de programas de extensão universitária, vinculando as atividades desenvolvidas no ambiente acadêmico às necessidades básicas da região Sudeste do estado de Goiás¹⁴.

Em 1986, foi estabelecido um convênio entre a UFG e a Prefeitura Municipal de Catalão, momento em que tiveram início os cursos de licenciatura plena em Geografia e Letras. No período entre 1988 a 1996, novos cursos foram implantados, como o de Pedagogia, em 1988¹⁵.

No ano de 2017, a RC/UFG oferece 26 cursos de graduação, sendo eles os seguintes: em licenciatura: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Educação no Campo, Física, Geografia, História, Letras-Português, Letras-Português/Inglês, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Química; no bacharelado: Administração, Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Geografia, História, Matemática Industrial, Psicologia e Química; um curso de doutorado: Ciências Exatas e Tecnológicas; seis cursos de mestrado acadêmico: Educação, Engenharia de Produção, Estudos da Linguagem, Modelagem e Otimização, Geografia e Química; quatro cursos de mestrado profissional: Ensino

¹³ Mais informações em: www.ufg.br/p/6405-historia.

¹⁴ Mais informações em: <https://www.catalao.ufg.br/p/6189-historia>

¹⁵ Relatório de gestão 1998/2003 elaborado pela direção do Campus Avançado de Catalão da UFG.

de Física, Gestão Organizacional, História e Matemática; e 20 cursos de especialização. Nos cursos de graduação, constam matriculados 2.731 alunos no segundo semestre letivo de 2016¹⁶, e a oferta para o ano de 2017 foi de 1.408 vagas.

Nove Unidades Acadêmicas Especiais (UAE) compõem a RC/UFG. O curso de Pedagogia, juntamente com o curso de Educação do Campo e o Mestrado em Educação, constitui a UAEE.

4.4. O Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás

O currículo do curso de Pedagogia foi elaborado na década de 1980 em regime anual, com habilitação para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas do antigo curso de Magistério, em nível de segundo grau. Com essa proposta, a UFG suspendeu a formação de pedagogos nas habilitações em Supervisão Escolar, Administração Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar (MOURA, 1998).

Segundo Moura (1998),

[...] em Goiás, a partir de 1979, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG e o Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás – EDU/UCG, representados por agrupamentos de seus professores, participaram das discussões nacionais e criaram, no espaço interno, de cada instituição, situações de debates e reflexões sobre a formação de professores especificamente do Pedagogo. Esses debates e reflexões originaram novas propostas curriculares para o curso de Pedagogia. Essas propostas foram formalizadas na FE/UFG, em 1983 [...]. A FE/UFG, já em 1979, período que antecede a formalização do Comitê Pró-Formação do Educador, apresentou uma proposta ao Ministério da Educação (a pedido deste), revelando a necessidade de se formar Pedagogos docentes, suprimindo as habilitações “técnicas”. Foi a primeira no Brasil a reformular o Curso de Pedagogia dando ênfase na docência. Fez opção pela escola pública e traçou parâmetros para a formação de um profissional com compromisso político de transformação da realidade da escola pública. Esses dados dão à FE/UFG, instituição pública, autonomia em relação ao processo de construção do currículo. Sua prática busca o ideal de uma

¹⁶ Término do segundo semestre de 2016 previsto para abril de 2017, devido à greve das universidades federais.

escola pública democrática, voltada para o interesse da maioria da população. Na busca desse ideal, a FE/UFG rompeu com a formação dos Pedagogos “técnicos”, consolidada há quatorze anos no Brasil (MOURA, 1998, p. 133).

Ainda de acordo com Moura (1998), a grade curricular do curso de Pedagogia concentrava, no primeiro ano do curso, a área de fundamentos. No segundo, estavam as disciplinas direcionadas para a formação pedagógica na relação conteúdo/método, especificamente para a escola de primeira fase do primeiro grau. No terceiro ano, focava-se na relação indissociável entre teoria e prática, na didática e prática de ensino, na formação pedagógica associada à Arte, e na formação para as séries iniciais da escolarização. E o último ano do curso estava voltado para a formação específica nas disciplinas do magistério do segundo grau.

Em relação ao Estágio Supervisionado, a Resolução nº 207, que fixou o currículo do curso de Pedagogia da UFG em 27 de janeiro de 1984, determinou, em seu art. 9º, que “As práticas de ensino, sob a forma de estágio supervisionado, serão obrigatoriamente acompanhadas pelo mesmo professor que ministrou o conteúdo e a metodologia da área”. No parágrafo único, assinalou que “A obrigatoriedade estabelecida neste artigo aplica-se também aos professores dos conteúdos e metodologias específicas da primeira fase do 1º grau” (UFG, 1984, p. 5).

De acordo com essa Resolução, a disciplina DPE possuía carga horária de 320 horas anuais e sua ementa priorizava a

Elaboração e execução de projetos de atividades de docência junto à Escola de Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), nas áreas de Língua Portuguesa e Alfabetização, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Artes e Recreação, a partir da realidade da Escola. Elaboração de propostas a serem executadas pela Escola (UFG, 1984, p. 16).

Com a extinção do curso de Magistério em nível de segundo grau, prevista a partir da aprovação da LDB de 1996, reforçou-se a necessidade de atualização das áreas e definição das novas habilitações para o curso de Pedagogia.

Nos anos de 2002 e 2003, na Faculdade de Educação da UFG e no Fórum de Licenciatura da mesma universidade, houve momentos de debate, contando com a participação de representantes das diversas unidades da instituição, tendo como objetivo a reforma curricular dos cursos de graduação. Disso resultou um novo currículo para o curso de Pedagogia, que passou a ser configurado em regime semestral. Essa reorganização começou a ser implantada em todas as unidades da instituição.

Com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia (2003), essa nova proposta curricular

[...] está em sintonia com os debates nacionais envolvendo entre outros, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País (Forundir), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e, ainda, com a legislação educacional em vigor e as deliberações da UFG, em especial em seu Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (PPP, 2003, p. 09-10).

Nesse contexto, os planos de cursos passaram a definir como base a formação docente. Além disso, passou-se a priorizar a escola pública como espaço de investigação, problematização e reconstrução do processo docente educativo e da profissionalização do professor. Os planos destacaram, ainda, a articulação entre as diversas áreas do saber, buscando a compreensão e a superação dos problemas existentes nas escolas de ensino fundamental.

Com a mudança da matriz curricular no ano de 2003, o curso de Pedagogia passou a habilitar para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Nesse contexto, a disciplina DPE, anteriormente responsável pelo Estágio do curso, dividiu-se em duas: Didática e Formação de Professores e Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, II, III e IV.

4.5. A Disciplina Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás

De acordo com a regulamentação da UFG, o Estágio no curso de Pedagogia

[...] será desenvolvido no 5º, 6º, 7º e 8º semestres letivos, portanto, a partir da segunda metade do curso de Pedagogia, com duração de 400 horas, como estabelece a Resolução n. 01/2002, CNE/CP e terá uma coordenação local, vinculada à coordenação geral de estágios da PROGRAD, de acordo com o Regulamento Geral de Cursos da UFG (PROJETO DE ESTÁGIO, 2003, p. 5).

As disciplinas Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, II, III e IV são oferecidas, respectivamente, no quinto, sexto, sétimo e oitavo período, com a carga horária de 100 horas semestrais cada. Suas ementas contemplam a

[...] vivência de processos de investigação e problematização da realidade de educação, a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos da Pedagogia, tendo em vista o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromisso inerente à profissão docente (UFG, 2004c, s/p).

A primeira parte da ementa é semelhante nas quatro disciplinas de Estágio. Já a segunda parte prioriza os seguintes aspectos, em cada Estágio:

- Estágio I - Ênfase no conhecimento da organização do trabalho pedagógico desenvolvido no campo de estágio;
- Estágio II - Ênfase na coleta sistemática de dados e elaboração do projeto de ensino-aprendizagem;
- Estágio III - Ênfase no desenvolvimento e avaliação do projeto de ensino-aprendizagem;
- Estágio IV - Ênfase na sistematização, análise e apresentação de relatório do trabalho desenvolvido (UFG, 2004c, s/p).

A disciplina Didática e Formação de Professores, ofertada no terceiro período, possui carga horária de 72 horas semestrais. Sua ementa contempla o

[...] estudo das contribuições da Pedagogia, da Didática e da pesquisa sobre a formação de professores - concepções pedagógicas; sentido social da profissão professor; a organização

do trabalho docente: planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino - tendo em vista a formação e atuação profissional dos alunos do curso de Pedagogia (UFG, 2004a, s/p).

De acordo com o PPP do curso de Pedagogia, a construção dessa proposta curricular resultou das

[...] mudanças ocorridas no contexto das políticas educacionais brasileiras, na última década, em especial a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/96, de 20/12/96, a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação do Parecer/Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena, CNE/CP N° 28/2001, a implantação do novo Regulamento Geral de Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás, aprovado pelo CONSUNI em setembro/2002 [...] (PPP, 2003, p. 2).

Com esse currículo, o curso de Pedagogia habilita para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A organização das disciplinas deixa de ser seriada/anual e passa a ser por crédito/semestral. No mais, é prevista uma carga horária maior para os Estágios.

O PPP do curso de Pedagogia traz que o Estágio, enquanto componente curricular,

[...] compreende o ensino-aprendizagem profissional no campo de trabalho, sob a supervisão de um professor da instituição formadora e a participação dos profissionais do campo de estágio, voltado para compreensão, reflexão e prática da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (PPP, 2003, p. 18).

No curso de Pedagogia da UAEE/RC/UFG, o trabalho com a disciplina Estágio vem se desenvolvendo com projetos de docência. Esses projetos são elaborados, discutidos e desenvolvidos juntamente com as professoras das escolas-campo, priorizando a participação das mesmas. Tenta-se desconstruir a imagem negativa do Estágio, assim como promover uma aproximação salutar entre universidade e escola-campo. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 184), essa é uma medida necessária para a “[...] busca de uma melhor organização do estágio no curso de formação docente”.

A disciplina Estágio, organizada da forma acima citada, corresponde ao estabelecido pelo Projeto de Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UFG (2003). Esse documento salienta que o Estágio possui

[...] caráter teórico-prático, cuja especificidade proporciona o contato prolongado do futuro professor com o campo de estágio acompanhado pela instituição formadora, objetivando o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades conexas à profissão docente (UFG, 2003, p. 06).

A Resolução CEPEC nº 731 de 2005, no art. 10, garante o número de, no máximo, 15 alunos estagiários por cada professor orientador.

O trabalho com o Estágio busca uma relação em que professores orientadores, alunos da universidade e profissionais da escola-campo se organizem para contribuir com a formação docente. Além disso, objetiva proporcionar mudanças no cotidiano escolar e conhecer/colaborar com as práticas educativas do professor preceptor. Por outro lado, o professor preceptor pode estabelecer contato com os projetos de docência dos estagiários e a teoria que eles utilizam para elaborá-los. Dessa forma, tem-se um tipo de formação continuada para esse professor.

O funcionamento do Estágio segue etapas preestabelecidas no plano de curso da disciplina, o que tenta garantir uma sequência coerente dos trabalhos. A organização consiste em dois momentos distintos e indissociáveis no processo de formação inicial do professor. O primeiro versa sobre as atividades realizadas em sala de aula na própria universidade, onde acontecem discussões sobre os aspectos históricos, filosóficos e epistemológicos da Educação. Ainda nesse momento, são considerados os elementos da organização escolar, como: o processo de ensino e aprendizagem; a relação professor-aluno; planejamento e avaliação; questões de disciplina; e tantas outras relacionadas à escola. O segundo momento se refere às atividades desenvolvidas na escola-campo, onde acontece o acompanhamento sistemático, pelo professor orientador, das ações realizadas pelos estagiários.

A proposta metodológica da disciplina contempla etapas interligadas. Inicia-se com a coleta de dados da realidade do campo de Estágio e, em seguida,

passa-se para a elaboração do projeto de docência a partir da problematização das situações vividas e analisadas. Essas etapas ocorrem em um semestre letivo. O Estágio I, ofertado no quinto período do curso, é voltado para o trabalho com a educação infantil, ao passo que o Estágio III, oferecido no sétimo período, foca especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental. No semestre seguinte, é desenvolvido o projeto de docência no campo de Estágio, e elaborado o relatório final (PROJETO DE ESTÁGIO, 2003).

No primeiro contato com a escola-campo, são promovidas reuniões da equipe escolar (coordenadores, diretor e professores) com a professora orientadora de Estágio e estagiários. Trata-se de um momento destinado para apresentação do plano de curso da disciplina e discussão do trabalho a ser desenvolvido.

Após a aprovação da escola e do professor, o estagiário inicia seu trabalho na escola-campo, fazendo o “levantamento de dados” ou “diagnóstico escolar”. Esse diagnóstico é feito através de questionários elaborados pelo próprio estagiário, com o objetivo de conhecer e compreender os seguintes aspectos: contexto social, econômico e cultural em que vivem os alunos; estrutura da instituição de ensino, o que inclui sua estrutura física e material; e a organização e funcionamento administrativo e pedagógico da instituição escolar.

A partir desse levantamento, os estagiários definem, junto com o professor orientador de Estágio Supervisionado, em que turma irão desenvolver seu projeto de docência. A temática a ser estudada e trabalhada no projeto é selecionada de acordo com os interesses/necessidades da sala de aula escolhida. Nesse exercício está implícita a capacidade de organização, comportamento ético, compromisso político, interesse e respeito profissional do estagiário.

Ao longo do processo de observação das práticas educativas do professor regente e através de conversas com os colegas e o professor na universidade, o estudante define o tema de seu projeto de docência. Para tanto, geralmente são consideradas as dificuldades/necessidades dos alunos da escola no processo de ensino e aprendizagem, assim como as sugestões do professor preceptor.

O contato que é estabelecido entre o professor preceptor da escola-campo, os estagiários e a professora orientadora acontece nas primeiras visitas e continua no decorrer de todo o Estágio, por meio de encontros na própria escola. Nesses momentos, são discutidas as situações vivenciadas no contexto da sala de aula, o que acaba por promover troca de experiências. Os estagiários contribuem com o professor através dos projetos de docência que elaboram e desenvolvem, e o professor preceptor colabora com os seus saberes da profissão.

Concomitantemente com essas atividades, acontecem encontros semanais dos estagiários com a professora orientadora de Estágio. O objetivo é discutir e analisar os elementos observados e levantados na escola-campo, bem como realizar o planejamento do projeto de docência. Nesses encontros, os estagiários recebem indicações que servem como referências para a organização metodológica do trabalho, que deve conter: justificativa, objetivos, fundamentação teórica, operacionalização (metodologia), cronograma de realização (de acordo com o calendário do ano letivo da escola) e referências bibliográficas¹⁷.

Seguindo as etapas de atividades previstas, o estagiário inicia o período de execução das atividades planejadas no projeto de docência. Esse momento é considerado de extrema tensão e nervosismo, pois, para a maioria deles, é a primeira experiência prática de docência. Mas é necessário dizer que esse nervosismo atinge também os que já possuem alguma experiência. Do estagiário, são exigidos registros, em forma de relatórios parciais, de todas as observações e atividades desenvolvidas em sala de aula.

Utilizando os dados obtidos junto à escola-campo, os alunos elaboram um texto denominado de relatório final, em que buscam, de forma sistematizada, interpretar, analisar e avaliar os resultados do projeto desenvolvido. Pretende-se que os alunos, ao fazerem uso dos registros, das coletas e interpretações dos dados, possam elaborar, de forma ativa e crítica, conhecimentos acerca da prática docente, bem como se reconhecer e se identificar como professores.

O relatório final é construído seguindo os itens: apresentação, introdução, desenvolvimento (caracterização do local de desenvolvimento do trabalho –

¹⁷ Roteiro para elaboração do projeto de docência de Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

atividades propostas e desenvolvidas; análise dos dados: apresentação, interpretação e análise dos dados coletados; apresentação e discussão teórica e crítica dos resultados alcançados; e avaliação: relevância, fatores que influenciaram nos resultados e conclusão), conclusões, avaliação e sugestões, referências bibliográficas e anexos¹⁸.

4.6. Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

O quadro de professoras orientadoras de Estágio do curso de Pedagogia da UAEE/RC/UFG é composto por nove sujeitos, incluindo eu. Dessas, sete participaram desta pesquisa. Apenas uma se recusou a conceder a entrevista, justificando que preferia não participar devido a problemas envolvendo questões pessoais e profissionais.

Com a finalidade de que o leitor conheça e compreenda melhor as narrativas autobiográficas dos sujeitos desta pesquisa, elas são apresentadas a partir de informações contidas nas entrevistas. Por uma questão ética, com a intenção de manter o anonimato das entrevistadas, atribuímos a elas nomes fictícios, quais sejam: Atena, Catarina, Cleonice, Helena, Janete, Maya e Patrícia.

A professora orientadora de Estágio Atena fez o curso de Magistério no ensino médio. Em seguida, ingressou como discente do curso de Pedagogia (1988 a 1991), e, concomitante a isso, ministrava aulas em turmas de educação infantil, época em que a Pedagogia ainda não formava professores para atuar nessa área. Atuou, também, como professora dos anos iniciais e como coordenadora pedagógica desse mesmo nível de ensino.

Atena foi aprovada em concurso efetivo no curso de Pedagogia da RC/UFG no ano de 2000 na área de História da Educação, Práticas Educativas e Estágio. No início, preferiu trabalhar com as disciplinas de História da Educação e Estrutura e Funcionamento de Ensino. Ofereceu resistência em assumir o Estágio, pois o trabalho com essa disciplina exigia que ela tivesse contato constante com as escolas-campo. E ela temia trabalhar com as relações sociais do espaço de uma cidade completamente desconhecida.

¹⁸ Roteiro para elaboração do relatório final de Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2004, Atena assumiu a turma de Estágio do quarto ano de Pedagogia do currículo antigo. Esse Estágio era feito no curso de Magistério, que já estava em extinção. No ano seguinte, iniciou o trabalho de professora orientadora de Estágio em Educação Infantil. Em 2015, completou 11 anos de atuação nessa disciplina. Fez mestrado em Psicologia na área de Ensino e Aprendizagem, e doutorado em Educação, na linha de pesquisa de Práticas Educativas. Em 2017, compõe o quadro de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da UAEE.

A professora orientadora Catarina fez o curso de graduação em Pedagogia por falta de opção. Não tinha condições financeiras de estudar fora, e os cursos que eram ofertados na universidade localizada na cidade onde morava eram, na maioria, de licenciatura. Então, por eliminação dos outros, optou por cursar Pedagogia.

No primeiro ano do curso, Catarina apaixonou-se pela disciplina História da Educação. Teve um problema de identidade, pois com 17 anos de idade não se via como aluna da Pedagogia. Descobriu o que era a escola do ensino regular através do olhar nas relações do campo e da estrutura da instituição, discutindo Estado e políticas educacionais, e não no campo da prática docente, dos saberes ou mesmo da produção cotidiana da escola. Foi bolsista de iniciação científica, desenvolvendo pesquisa documental. Já no último ano do curso, tinha a intenção de seguir a carreira acadêmica.

Seu mestrado foi em Educação, e sua pesquisa focou o ensino médio. Na época do mestrado, Catarina foi aprovada em processo seletivo simplificado para atuar como professora na Prefeitura Municipal de Goiânia, tendo exercido esse cargo por apenas dois dias. Desistiu da vaga desse concurso por temer o contato e dependência afetiva demonstrados pelas crianças nesse curto período.

Assim que terminou o mestrado, Catarina foi aprovada como professora substituta para atuar no curso de Pedagogia da UAEE/RC/UFG, com contrato de dois anos de duração. Posteriormente, foi para Formosa/GO ser professora de Estágio do curso de Biologia no Instituto Federal. Em 2014, foi aprovada em concurso efetivo novamente para o curso de Pedagogia da UAEE/RC/UFG. Assumiu a disciplina de Estágio em 2015, apesar da resistência de algumas professoras da instituição. Estava disposta a investir na sua formação em nível de

doutorado no campo do Estágio, mas, em decorrência do desgaste e de pressões diversas, entregou a disciplina no segundo semestre de 2015.

A professora orientadora de Estágio Cleonice fez curso técnico em Processamento de Dados e ingressou no curso de Pedagogia no ano de 2000. Sua atuação profissional teve início aos 11 anos de idade como professora de crianças de sete e oito anos em uma igreja evangélica. Juntamente ao curso de Pedagogia, cursou Magistério e trabalhou como professora em um Instituto Educacional, além de ajudar na loja de utilidades domésticas da família.

No curso de Pedagogia, Cleonice foi bolsista de iniciação científica, tendo desenvolvido pesquisa sobre a ausência de tecnologia na formação do professor das licenciaturas. Fez dois cursos de especialização, um em Direito Educacional e outro em Gestão Educacional. No mestrado, pesquisou sobre a educação profissional no curso tecnólogo. Posteriormente, trabalhou por três anos em um centro universitário com metodologia de pesquisa em cursos de formação de tecnólogos. Fez o doutorado em Lisboa durante os anos de 2008 a 2012, com pesquisa voltada para o direito educacional e políticas educacionais. Trabalhou na Escola de Saúde Pública de 2009 a 2011 e foi tutora do curso de Pedagogia, modalidade semipresencial, da Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR).

Em 2013, Cleonice foi aprovada no concurso efetivo da UAEE/RC/UFG e assumiu a disciplina de Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apesar de não ter sido bem aceita para integrar ao grupo do Estágio. Ela acredita que essa resistência seja decorrente das especificidades de sua formação.

A professora orientadora Helena graduou-se em Pedagogia, foi bolsista de pesquisa durante o curso, e, assim que o concluiu, foi aprovada em concurso para professora da educação infantil na Prefeitura de Goiânia. Estava fazendo curso de especialização em Neuropedagogia e Psicanálise quando também foi aprovada para professora substituta na UFG-Goiânia. Havia vaga para a disciplina de Estágio, e, como ela trabalhava na creche, assumiu a disciplina de Estágio em Educação Infantil por um período de um ano, com a expectativa de associar os dois trabalhos.

Em 2009, Helena foi transferida para a UAEE/RC/UFG por meio de processo de acompanhamento de cônjuge. Assumiu o Estágio dos Anos Iniciais

do Ensino Fundamental por um ano e, desde 2010, trabalha com a disciplina Estágio na Educação Infantil. Em 2012, concluiu o mestrado em Geografia.

A professora orientadora Janete cursou Pedagogia na UFG, depois de ter tentado aprovação em vestibulares para Nutrição e Jornalismo. Durante a graduação, foi monitora na disciplina História da Educação. Trabalhou por cinco anos em uma escola de ensino fundamental (1987 a 1992) em Goiânia-GO. Em 1992, fez concurso para a disciplina DPE do curso de Pedagogia da RC/UFG. Essa disciplina também era responsável pelo exercício do Estágio nas escolas-campo.

Janete fez mestrado em Educação pela UFG, tendo desenvolvido pesquisa sobre o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG (1983) e do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás (1985). Defendeu sua dissertação em 1998. O seu doutorado também foi em Educação, com pesquisa sobre a formação no curso de Pedagogia, concluído em 2011.

A professora orientadora de Estágio Maya fez Magistério no segundo grau. Sua intenção era ser professora de crianças pequenas, e não professora da educação superior. Tinha o sonho de fazer Enfermagem, mas não conseguiu aprovação no vestibular. Quando ingressou como aluna no curso de Pedagogia na Universidade Católica de Goiás, em Goiânia, já atuava na educação básica há um ano. Foi professora desse nível de ensino por dez anos. Terminou a graduação em 1991. Até então, os estudos nunca tinham sido sua prioridade. Quando decidiu fazer concurso para ingressar em uma universidade federal, estudou para “tirar o atraso da graduação”. Conseguiu aprovação em concurso para professora substituta no curso de Pedagogia da RC/UFG. Posteriormente, foi aprovada para uma vaga efetiva.

Maya fez o mestrado em Educação na UFU com dissertação sobre a escola rural, tendo concluído o curso em 2000. Seu doutorado em Educação, concluído em 2005, foi realizado na UNIMEP, com pesquisa sobre a municipalização do ensino em Goiás. Na ocasião da entrevista, a professora realizava estágio de pós-doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e também atuava como professora permanente do PPGEDUC da UAEE/RC/UFG.

A professora orientadora de Estágio Patrícia, na adolescência, atuou como monitora na escola onde estudava. cursou Magistério no segundo grau e se graduou em Pedagogia pela UFG-Goiânia, tendo terminado o curso em 2005. Durante a graduação, foi bolsista de iniciação científica ligada ao Núcleo de Formação de Professores. Estudou inclusão e desenvolveu projeto sobre o impacto das disciplinas de Estágio nas escolas da rede municipal de Goiânia.

Patrícia trabalhou por 11 anos na educação infantil, conciliando parte desse tempo com o curso de graduação em Pedagogia. Posteriormente, realizou cursos de especialização, o primeiro deles em Psicopedagogia, outro em Educação Infantil e um último em Alfabetização. Sempre esteve ligada à questão da formação de professores.

Em 2012, Patrícia mudou-se para Catalão-GO. Foi aprovada em concurso para professora substituta no curso de Pedagogia da UAEE/RC/UFG e assumiu a disciplina de Estágio nos Anos Iniciais. Fez o mestrado no PPGEDUC dessa mesma instituição, com pesquisa na área da educação infantil. Concluiu o curso em 2015 e foi aprovada em concurso para professora efetiva também na UAEE/RC/UFG, logo após a defesa de sua dissertação.

O quadro que segue foi construído com a intenção de facilitar a visualização da identificação e das informações mais objetivas referentes aos sujeitos entrevistados¹⁹:

¹⁹ Dados coletados entre os meses de agosto e dezembro de 2015.

Nome	Sexo	Idade	Formação	Tempo na instituição	Tempo no Estágio	Experiência com Estágio em outra instituição	Idade que iniciaram no Ensino Superior	Experiência como professora da Educação Básica
Atena	F	49 anos	Magistério; graduação em Pedagogia; Mestrado em Psicologia; Doutorado em Educação.	16 anos	12 anos	02 anos	33 anos	sim
Catarina	F	30 anos	Graduação em Pedagogia; Mestrado em Educação.	02 anos	01 ano	01 ano	27 anos	sim
Cleonice	F	35 anos	Curso Técnico em Processamento de Dados; Magistério; graduação em Pedagogia; 2 cursos de especialização: Direito Educacional e Gestão Educacional; Mestrado e Doutorado em Educação.	03 anos	03 anos	Não	32 anos	sim
Helena	F	34 anos	Colegial; graduação em Pedagogia; Mestrado em Geografia.	07 anos	07 anos	01 ano	26 anos	sim
Janete	F	63 anos	Científico; graduação em Pedagogia; Mestrado e Doutorado em Educação.	24 anos	24 anos	Não	39 anos	sim
Maya	F	49 anos	Magistério; graduação em Pedagogia; Mestrado e Doutorado em Educação; Pós doutorado em Educação Especial.	20 anos	10 anos	Não	29 anos	sim
Patrícia	F	31 anos	Magistério; graduação em Pedagogia; 3 cursos de especialização: Psicopedagogia; Educação Infantil e Alfabetização; Mestrado em Educação.	04 anos	04 anos	02 anos	27 anos	sim

No capítulo seguinte, com a intenção de responder à questão e aos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, analisaremos os eixos:

1. valorização do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular;
2. valorização da reflexão sobre as práticas pedagógicas e problematização das experiências;
3. valorização da educação básica; e
4. promoção da relação universidade-escola.

CAPÍTULO 5 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: MARCAS E REFERÊNCIAS

Neste capítulo, analisamos as entrevistas narrativas das professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UAEE/RC/UFG. Objetivamos compreender o processo de desenvolvimento profissional de cada uma, bem como os sentidos que elas atribuem à função de orientadoras. Pretendemos responder a seguinte questão: Quais referências constituem o processo de desenvolvimento profissional das professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia e quais sentidos elas atribuem à sua função?

Para subsidiar a compreensão desse processo, com foco nas marcas e referências da formação e atuação profissional, recorreremos a Fiorentini e Crecci (2013, p. 13), que compreendem o desenvolvimento profissional como o “[...] processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo [...]”. Nessa perspectiva, a formação é um processo que se inicia antes mesmo do sujeito ingressar na educação superior, e continua ao longo de sua atuação profissional.

A formação acontece em diversos lugares e momentos da vida do indivíduo, envolvendo aspectos familiares, pessoais, institucionais e socioculturais (FIORENTINI, 2008). A partir do referencial teórico assumido nesta tese, entendemos que todas as experiências são constitutivas do desenvolvimento profissional, mesmo que em níveis diferenciados de influência, dependendo da situação vivenciada e dos sujeitos envolvidos.

Vale esclarecer que as transcrições das narrativas das professoras orientadoras de Estágio não estão incluídas na íntegra neste trabalho em razão do grande volume das mesmas. Mas a apresentação integral seria interessante, haja vista que

[...] a narrativa é um excelente veículo para tornar público o que fazemos – assim podemos ter as nossas histórias contadas. Isso é fundamental porque a memória dos profissionais é pouco valorizada em nossa cultura. E há muitas histórias por contar... (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 54).

É importante destacar que, nas entrevistas, as referências às experiências familiares e à escolaridade na educação básica foram bastante frequentes. E a influência desses fatores é evidente na escolha da profissão, apesar de não haver regra estabelecida para se eleger uma carreira, conforme demonstram os excertos das entrevistas de Janete e Catarina:

[...] meus outros irmãos, por exemplo, foram fazer advocacia, engenharia, agronomia, e eu, assim, não me via, talvez, influenciada por essa cultura de ter um curso que traz status, e tudo, eu também queria fazer um curso em que eu tivesse um salário que fosse mais interessante do que o salário de professora. Mas acabou que eu fui fazer Pedagogia, por conta, eu acho, da ausência de capital cultural nas diversas áreas do conhecimento, de química, de física e de biologia que eu não tive na minha formação; a escola não me deu essa possibilidade, penso eu (Janete).

Na verdade, a escolha pela docência não veio assim, de uma forma orientada. Foi eliminatória. Eu não tinha condições de fazer outro curso [...] eu sabia o que era matemática, sabia o que era geografia, e pedagogia eu não sabia muito bem o que era (Catarina).

Consoante com Ferrarotti (2010), compreendemos que:

[...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na nossa história da nossa vida individual [...] (FERRAROTTI, 2010, p. 44).

Logo, a escolha das professoras pela profissão está marcada pelas condições e circunstâncias de suas vidas.

Janete menciona fatores como impressões e expectativas de seu meio social, carreiras consideradas de maior prestígio, e critérios de exclusão em relação às áreas específicas do conhecimento que ela não tinha habilidades, como determinantes de sua escolha. No momento de eleger uma profissão, ela também levou em consideração a “falta de capital cultural” de algumas disciplinas. Já Catarina afirma que sua escolha foi determinada pela sua condição financeira. Como não tinha condições de fazer outro curso, entre as possibilidades que

estavam ao seu alcance, todas na área de ciências humanas, ela optou pela Pedagogia.

Diante disso, entendemos que, ao estudante que precisa desempenhar atividades profissionais para se manter, e que, por isso, não tem condições de fazer cursos que exigem período integral de dedicação; e ao que tem que se mudar de cidade para realizar seus estudos, a única possibilidade que resta é um curso de graduação na área das ciências humanas, na modalidade de licenciatura, ofertado no período noturno, em uma universidade pública.

Cavaco (1999) assinala que

[...] a escolha de uma profissão e a trajetória de trabalho de um indivíduo resultam de múltiplos fatores: implicam redes de relações sociais e culturais tecidas a diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias, feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências e de decisões (CAVACO, 1999, p. 178).

Ao tratar da escolha da sua profissão, a professora orientadora Helena aponta duas referências, as da escolaridade e as familiares. Sua experiência com a docência ocorreu, primeiramente, pelo envolvimento pessoal e profissional com sua mãe, que era professora. E ela confere a esse fato uma relativa importância para sua constituição docente.

Então, acho que, assim, eu fui me tornando mesmo, professora nessa escola que já estava dentro de mim desde a infância, desde acho que da geração, da barriga, porque minha mãe já era professora quando eu nasci, e que sempre foi me acompanhando. E eu vejo isso muito forte na minha formação hoje, acho que como formação humana, como formação profissional. Eu tentei eliminar os profissionais que eu não queria ser e mirar os que eu queria ser. [...] E aí eu sempre acompanhei muito minha mãe, ajudava nas correções de prova, de atividades, planejamento, isso sempre, eu e minhas irmãs tínhamos essa relação com a escola (Helena).

O fato de sua mãe ser professora promoveu a Helena o contato com o espaço escolar, com a rotina da profissão docente. O fato de presenciar a mãe sair de casa todos os dias para ir à escola, e de acompanhar a execução de atividades escolares (planejamento de aulas, correção de provas e outras) na sua

própria casa, provavelmente contribuiu para que Helena se identificasse com a profissão docente. Ter uma família formada por professores possibilitou a ela crescer em um ambiente que valorizava a escola como espaço formativo fundamental.

A influência desse contexto familiar foi bastante intensa na vida de Helena, visto que, desde criança, ela percebia a escola como ambiente natural, quase uma extensão da sua própria casa. Por isso, ela considera que a profissão docente já estava impregnada nela desde a infância, época em que mantinha contato com a escola não apenas na condição de aluna, mas também enquanto filha de professora.

Fontana (2010) afirma que,

[...] nas experiências familiares somos mães ou filhas, na escola, professoras ou alunas, também vivemos diferentes modos de nos apresentarmos como mulheres... [...] no processo de escolha, no jogo entre as influências, imposições, adesões e resistências, escolhemos e somos também escolhidos: “as condições que a gente vive acabam nos empurrando para uma determinada profissão”²⁰ (FONTANA, 2010, p. 103).

Para Helena, tudo isso faz sentido, pois ela afirma que sua experiência com a docência teve início a partir da relação estabelecida entre sua família e a escola. A interação com a mãe professora foi essencial para sua escolha pela docência como profissão. No mais, essa experiência contribuiu para que ela forjasse critérios para qualificar tipos de professores de acordo com a postura que eles adotavam, e, então, estabelecer uma diferenciação entre o profissional bom e o ruim. Desse modo, tornou-se capaz de eleger os modelos a serem seguidos.

A professora orientadora Atena, na sua constituição enquanto docente, valoriza as práticas educativas de todos os professores que teve durante sua escolaridade. Ela entende que a formação é permeada por diferentes sujeitos, independentemente das práticas educativas que os mesmos desenvolvem. Ela destaca:

²⁰ Excertos da fala de uma professora participante de um grupo de estudo e pesquisa coordenado por Fontana (2010).

Vou pensando como é que eu me tornei essa professora, e hoje, cada vez mais, eu estou convicta de que tudo das professoras e dos professores que eu tive, eles estão presentes na minha prática docente. Sempre vou recorrer a alguns professores, bons professores, principalmente, que eu tive, quando eu me vejo numa situação de ter que definir algumas questões, de ter que agir como professora, de tomar decisões sobre isso (Atena).

Essa posição encontra reforço em Cunha (2009, p. 118), quando afirma que “[...] os docentes se inspiram, principalmente, nas práticas e valores de seus ex-professores e com essa condição vão se tornando professores”. Na compreensão de Atena, é fundamental o exercício da reflexão crítica acerca da postura de seus ex-professores, tendo como intuito principal subsidiar seu fazer docente.

Pimenta e Lima (2004) explicam que:

[...] muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 35)

Para Atena, a experiência de seus ex-professores foi fundamental para sua constituição profissional, o que ocupa um lugar ímpar em sua formação. Quando necessário, ela recorre a essas vivências, localizadas e armazenadas em sua memória, para solucionar questões relativas à sua atuação como docente.

As professoras orientadoras fazem referências às suas experiências familiares e de escolaridade na educação básica, considerando-as como constitutivas da sua formação enquanto docentes. Nessa direção, Tardif (2002) afirma que,

[...] antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno (TARDIF, 2002, p. 20).

Sendo assim, compreendemos que essas experiências registradas pelas entrevistadas colaboram para a constituição do desenvolvimento profissional das mesmas, assim como para a compreensão que possuem sobre sua função enquanto orientadoras de Estágio.

Consideramos que as referências familiares e da escolaridade na educação básica marcaram a formação e a atuação das professoras orientadoras. Mas outros aspectos também são constitutivos de seu processo de desenvolvimento profissional e evidenciam, de modo mais estreito, os sentidos que atribuem à sua função como orientadoras. Essas referências estão organizadas em quatro eixos de análise, a saber: valorização do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular; valorização da reflexão sobre as práticas pedagógicas e problematização das experiências; valorização da educação básica; e promoção da relação universidade-escola.

5.1. Valorização do Estágio Supervisionado Enquanto Componente Curricular

A despeito de os eixos de análise desta pesquisa não privilegiarem a recorrência e a generalização, consideramos o fato de que várias professoras orientadoras fazem referência às situações vivenciadas como estudantes no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado. Algumas mencionam essas experiências como constitutivas de seu desenvolvimento profissional, bem como para sua atuação enquanto professoras orientadoras de Estágio. Outras denotam a elas aspectos negativos relacionados ao campo formativo.

Elegemos os excertos registrados pela professora orientadora Patrícia para iniciarmos a análise sobre a valorização do Estágio Supervisionado enquanto componente curricular. Patrícia diz que as experiências vivenciadas na disciplina de Estágio do curso de Magistério foram fundamentais para que ela pudesse elaborar a compreensão quanto à unidade entre teoria e prática. Ela enfatiza que:

Eu fiz estágio nos anos iniciais, durante o magistério, e foi uma experiência muito rica [...]. Eu tive todas essas disciplinas, mais

práticas, de construção de atividades manuais, de tudo, e isso me ajudou muito, porque eu acho que a gente vai pra escola, a gente produzir material pra escola com as professoras. Então, acho que isso, hoje, a visão que eu tenho de trabalhar no estágio, essa relação teórico-prática, pra mim é muito tranquila, porque eu acho que o magistério também ajudou muito a entender que a prática é construída a partir de toda uma teoria, de todo um estudo [...]. Essa discussão que a gente faz tanto de não separar teoria e prática, de não dicotomizar teoria e prática, essa compreensão a gente tem trabalhado, porque na época em que eu fiz magistério, foi uma das últimas turmas; então, já existia muito essa discussão de que magistério não era só prática [...]. E acho que essa preocupação acabou nos dando uma consciência muito crítica e reflexiva sobre aquela prática. A gente fazia, lá, QVL [quadro valor de lugar], quadro de pregas, todas essas questões práticas, mas de maneira muito reflexiva, porque eu entendo hoje, enquanto professora, que as professoras estavam com essa preocupação de legitimarem, de que o que elas faziam era válido, era importante, era teoria também; mas isso foi muito bom pra nós alunas, porque a gente teve uma reflexão muito aprofundada, também, daquelas práticas que aconteciam [...]. Acho que tanto no magistério quanto na graduação eu tenho excelentes lembranças de estágio e isso me ajuda muito a entender a concepção que eu tenho de estágio hoje. Então, pra mim, não é problema nenhum pegar os meus alunos, sentar e produzir material pra ir pra escola, e se tiver que recortar EVA, recortar, pra mim não é problema nenhum isso, porque eu acho que a minha experiência de estágio, enquanto aluna, me possibilitou refletir nessa prática sem dicotomizar, porque essa prática, na verdade, é uma construção, uma relação teórico-prática, o tempo todo a gente está construindo essa relação: refletindo sobre a teoria, refletindo sobre a prática, de maneira concomitante (Patrícia).

O entendimento de Patrícia sobre a relação entre teoria e prática demonstra sua compreensão a respeito da importância da indissociabilidade entre esses dois elementos na formação e atuação do professor. Durante os cursos de formação docente, é necessário colocar os futuros professores

[...] diante de situações em que a combinação teoria-prática possa ser vivenciada, de forma a desenvolver, neste professor, a construção de modos de ação que lhe permitam desenvolver o gosto pelo conhecimento que possa iluminar a sua prática (MOURA, 1999, p. 09).

Nesse aspecto, Patrícia registra que, no curso de Magistério, além das atividades práticas terem sido relacionadas com a teoria, elas ainda eram permeadas de reflexão, promovida pelas professoras.

Alarcão (1996) faz referência a Schön que

[...] defende que, ao reverem os seus currículos, as escolas que formam profissionais devem incluir uma forte componente de prática acompanhada de reflexão que ajude os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição (ALARCÃO, 1996, p. 26).

Considerando a idade de Patrícia, 31 anos, inferimos que ela cursou o Magistério no final da década de 1990, momento em que a Didática e os espaços de formação de professores questionavam a indissociabilidade entre teoria e prática. Nesse período, defendia-se a necessidade de formar o professor como intelectual, crítico e reflexivo. O que se objetivava era um profissional pensante, sujeito histórico de sua formação, capaz de articular as questões coletivas e sociais.

Neste ponto, torna-se necessário resgatarmos a definição de reflexão, que “[...] não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor” (DEWEY *apud* ZEICHNER, 1993, p. 18).

O entendimento sobre o processo de reflexão registrado por Patrícia vem ao encontro do conceito estabelecido por Dewey. Isso porque a professora compreende que a reflexão esteve permeada nas ações de suas ex-professoras, e não agregada em pacotes teóricos ou técnicos a serem transmitidos e/ou ensinados aos futuros professores em momentos específicos do curso. Ela reconhece que as disciplinas de Estágio trouxeram contribuições significativas para sua formação.

Pimenta (2001, p. 149) entende o Estágio “[...] como uma atividade que traz os elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar”. Portanto, ele não deve ser considerado como uma atividade meramente prática, mas é também teórico, haja vista que proporciona aquisição de conhecimentos da profissão, além de fundamentação teórica para reflexão e intervenção na realidade do contexto escolar.

Na visão de Atena, sua experiência com o Estágio foi marcada de forma positiva e negativa:

O estágio nos anos iniciais [Estágio do terceiro ano do curso de Pedagogia] foi um tanto decepcionante [...]. Era um estágio de observar, observar, observar, registrar... E parece que não se constituía... aquilo em conhecimento. [...]. Mas quando eu fui para o Magistério [habilitação do estágio do quarto ano do curso de Pedagogia], eu optei por fazer em Sociologia da Educação. Mas foi uma experiência muito rica. Era um grupo menor de alunas que faziam com essa professora de Sociologia da Educação, e nós fomos produzir alguns textos para dar aula, né? Eram textos, a gente fazia leituras e organizava os textos para as alunas de magistério nessa disciplina de Sociologia da Educação. E acho que foi a minha primeira experiência de produção de conhecimento, porque produzir aqueles textos, que até hoje eu olho para eles, eu tenho guardado cinco textos que a gente fez, e que deu um trabalho imenso para produzir, eu e as colegas de estágio. [...] E o quanto a gente tinha que estudar para dar aquelas aulas. Aí, eu acho que eu fiquei pensando que, então, ser professor não é fácil, a gente precisa se preparar. Acho que foi a lição que eu tive no estágio: ser professor era uma tarefa árdua, como as demais, e que se a gente quisesse fazer bem feito, teria que estudar, teria que preparar (Atena).

Para a professora orientadora Atena, a experiência com o Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado no terceiro ano do curso de Pedagogia (currículo anual), não promoveu aquisição de conhecimentos. Nele, foram desenvolvidas apenas atividades de observar e registrar, meramente práticas, com a finalidade de cumprir a tarefa exigida pela disciplina. Sendo assim, não se mobilizou sua reflexão e elaboração de conhecimentos.

Acreditamos que o registro das observações feitas em sala de aula ocorreu de forma descontextualizada, sem objetivos definidos e isento de reflexão sobre o vivido. Desenvolvemos essa compreensão pelo fato de a professora entrevistada afirmar que a atividade em questão não culminou em conhecimento.

Já a disciplina Estágio ofertada no quarto ano de Pedagogia, desenvolvida em turmas do Magistério, na área de Sociologia da Educação, levou Atena a vivenciar situações extremamente formativas. A organização das turmas de Estágio nessa série dependia do número de alunos matriculados na disciplina e do interesse dos professores na área de conhecimento. Era ofertada a disciplina na área de interesse e atuação do professor que trabalharia o Estágio naquele ano letivo.

Para Atena, o Estágio não envolveu apenas atividades práticas, mas também teóricas. Dessa forma, ele promoveu elaboração de conhecimento,

fundamentação teórica e intervenção no campo de atuação. Essa experiência contribuiu para que ela aprofundasse a compreensão da docência como atividade complexa, devido às exigências postas ao professor no seu fazer docente. Assim, compreendemos que “[...] o estágio, sendo uma atividade que favorece e possibilita a práxis do professor em formação, é construído através da relação crítica entre a teoria e a prática” (LIMA, 1995, p. 24).

Maya considera o campo do Estágio como extremamente formativo para os futuros professores, principalmente no que diz respeito à construção dos saberes referentes à docência. Ela relata que:

É uma coisa muito interessante a constituição desse saber (do Estágio). Porque, na universidade, a gente sempre pensa que a constituição do saber se dá a partir do debruçar sobre os autores, do estudar sobre os autores: esse teórico pensa isso, esse pensa isso, esse pensa isso. Dentro do estágio, isso não acontece, dentro do estágio, você estuda os autores pra orientar os seus alunos pra estudar os autores. Então, se ele tem que fazer um projeto, e se o projeto tem que ter fundamentação teórica, você estuda com ele os autores pra dar pra ele essa fundamentação teórica, porque, se você não estudar com ele, ele não faz, ele não consegue fazer, não consegue produzir. [...] Se você está disposta a implementar o estágio do jeito que ele está organizado, ele já te força a pensar na formação do professor como algo muito sério, como algo muito importante [...]. Eu assumi o estágio pela importância que o estágio tem para o curso de Pedagogia, pela compreensão que eu tenho dele na formação das meninas, das alunas do curso de Pedagogia; assim, pra mim [...] é inconcebível um curso de Pedagogia que não pensa com carinho na questão do estágio, porque é dentro do estágio que o aluno vai se ver professor e vai se tornar de fato professor. Quando eu resolvi me tornar professora de estágio do curso, já tinha uma estrutura do curso enquanto estágio (Maya).

Sobre o Estágio enquanto componente curricular, Maya reconhece a necessidade de aquisição de trabalho com a fundamentação teórica dessa área de conhecimento, uma vez que o professor orientador é responsável por promover ao estagiário situações formativas para que ele tenha acesso a esse campo de saberes. Essa compreensão vem ao encontro de Santos e Maffei (2010, p. 64) quando afirmam que a constituição dos saberes próprios da atividade de orientar valoriza as experiências vividas pelos profissionais, requer

dos orientadores uma capacidade grande de leitura das variantes, um saber plural [...].

A postura de Maya reforça o entendimento de que

[...] o estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 61).

Nesse sentido, essa professora amplia o entendimento disseminado de que a construção dos saberes da docência ocorre basicamente através do “debruçar sobre os autores”. Ela compreende a importância desse processo de imersão teórica. Nessa perspectiva, o papel da teoria é oferecer aos professores possibilidades de análise que permitam compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA; LIMA, 2004).

Maya aponta a relevância de o professor acompanhar e subsidiar individualmente os estagiários, a fim de que eles consigam corresponder à exigência de elaboração formal do projeto de docência na disciplina em questão. Essa postura demonstra que a professora é capaz de perceber a realidade de sua sala de aula, e, a partir de então, refletir e intervir sobre a mesma, de forma flexível, coerente e significativa.

A influência e exigência do Estágio enquanto componente curricular, segundo a percepção de Maya, é fundamental para que o graduando conheça seu principal campo de atuação, a escola. Apesar de já conhecer essa instituição pela perspectiva de aluno, agora o estagiário a percebe pela ótica de futuro professor.

Pimenta (2002) ressalta que

[...] o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA, 2002, p. 20).

Maya enfatiza que a proposta de Estágio estabelecida no curso de Pedagogia em que trabalha contribui significativamente para a formação profissional do graduando. Nessa direção, acreditamos ser imprescindível que a universidade promova uma formação que garanta a articulação do conhecimento com o trabalho profissional – a atuação – do professor.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia foi contemplada na entrevista da professora orientadora Janete. Entendemos que a professora abordou esse tema pelo fato de ter participado das discussões para reforma curricular do curso de Pedagogia no início da década de 1980, quando era aluna desse curso na UFG-Câmpus Goiânia. No mais, essa temática foi objeto de investigação de sua dissertação de mestrado, defendida no final da década de 1990. Portanto, Janete sempre esteve envolvida com discussões a respeito do currículo do curso de Pedagogia.

A referida professora atua há mais de 20 anos na educação superior ministrando a disciplina de Estágio. Ela relata que:

E aí, eu fico pensando, também, o quanto que a universidade tem mudado. A partir da minha formação até então. Porque a disciplina Didática e Prática de Ensino, que incluía os conteúdos de estágio, o trabalho com o estágio, ela tinha uma carga horária de dez horas/aulas semanais, agora nós temos quatro. Então, quer dizer: essa reorganização do currículo do curso de Pedagogia, que a gente acompanha desde a graduação, que é consequência, também, da reorganização da universidade, traz para a gente um desafio, mesmo, né? Porque você tem que trabalhar com dez horas numa disciplina, e depois trabalhar com a carga horária de quatro horas, menos seis horas. E o mesmo conteúdo, as mesmas exigências, de construção de projeto, de observação, com essa perspectiva, mesmo, da relação ensino-pesquisa (Janete).

Janete menciona que a disciplina de Estágio, no currículo anterior do curso de Pedagogia, formalizado na UFG em 1983, nomeada por DPE, possuía uma carga horária maior, de 10 horas semanais. Com a mudança do currículo, essa disciplina recebeu o nome de Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e teve uma redução significativa na carga horária de aulas. Entretanto, seu conteúdo e estrutura de desenvolvimento nas escolas-campo continuam os mesmos.

A estrutura do Estágio é organizada de forma que contempla diversas situações vivenciadas na escola-campo, tais como: observação da rotina escolar; momentos de reflexão acerca do que foi observado; registro das atividades de observação em forma de relatórios parciais e final; planejamento e desenvolvimento das atividades na escola-campo.

Nessa perspectiva, Helena enfatiza a importância de se trabalhar o Estágio de forma participativa, entendendo-o como um momento de junção das disciplinas de metodologia e fundamentos. Ela declara que:

E assim, a característica que eu gosto de trabalhar no estágio é aquele estágio participativo; não é aquele aluno que agarra o caderno – até brinco com elas, “não agarre o caderno e fique olhando a professora” – mas você se envolver realmente, no ambiente escolar. Porque naquele momento você é um parceiro, então, meu objetivo é sempre levar as meninas a participarem, então, mesmo durante a observação, elas não assumem a regência, mas elas ajudam nas atividades. Eu vejo o estágio como o momento das expectativas dos alunos. Quando eu vou trabalhar com os alunos com estágio, eu vejo a oportunidade de amarrar todos os fundamentos e as metodologias que eles trouxeram. Então, é justamente isso que a gente costuma falar com eles, eu costumo sempre dizer isso: que agora é a hora da gente trazer o que a gente aprendeu, que não foi em vão. Então, você não só frequentou, aquilo ali é pra você trazer e agora a gente amarrar no estágio, e tirar um pouco aquela questão de que o estágio é só prática (Helena).

Pelo exposto, notamos que Helena valoriza a teoria no campo formativo e percebe que o seu papel também é munir os futuros professores de arcabouço teórico para que possam compreender os contextos históricos, culturais e sociais, fundamentando sua atuação.

Ao considerar a professora preceptora de Estágio (professora regente da escola-campo) como parceira, Helena acredita que estar na escola-campo, seja em atividade de observação ou de regência, permite ao futuro professor presenciar as práticas educativas que envolvem todo o trabalho na sala de aula, como: relação professor/aluno, processo de ensino-aprendizagem e metodologia. Assim, é possível conhecer todos os elementos que compõem as práticas educativas do professor. Ao narrar que os alunos estagiários auxiliam a professora nas atividades, ela demonstra considerar o Estágio como atividade

teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade (PIMENTA; LIMA, 2004).

Carvalho (2012) argumenta que:

[...] nas interações entre os estagiários e os professores que os recebem sempre há atividades em que os estagiários podem ajudá-los. É durante a execução dessas atividades que, por um lado, os professores vão conhecendo e orientando os estagiários e, por outro, estes vão se infiltrando na função docente (CARVALHO, 2012, p. 67).

Nesse entendimento, a imersão do estagiário na escola possibilita a ele vivenciar a rotina da instituição,

[...] não como um aluno que deve aprender um determinado conteúdo, mas como um profissional interessado em detectar as condições de ensino e de não ensino; analisar as interações construtivas e destrutivas entre professor e alunos; ver como o papel do professor interfere no clima da aula [...] (CARVALHO, 2012, p. 11).

Isso posto, inferimos que está colocada uma nova configuração para o Estágio, principalmente considerando os diferentes agentes envolvidos no processo, que são os estagiários, o professor preceptor da escola-campo e a professora orientadora. Juntos, todos estão em processo de formação inicial e continuada.

No entanto, no que tange o processo de formação docente, é importante refletirmos sobre o papel que a disciplina Estágio ocupa nesse contexto. Historicamente, ela é percebida pela maioria dos agentes que compõem a instituição formadora universidade como a principal responsável pela formação do professor, pela passagem do saber para o saber fazer do futuro docente. Contudo, é comum ouvirmos que, por se tratar de uma disciplina prática, ela ocupa lugar secundário na estrutura dos cursos de licenciatura, e, logo, da Pedagogia.

As entrevistas das professoras orientadoras Atena, Catarina e Janete confirmam esse posicionamento.

Inicialmente eu não queria ser professora, por exemplo, de Estágio, professora de Práticas Educativas. Eu lembro que eu tinha uma resistência a isso, apesar de o meu concurso abranger essa área [...]. Mas hoje eu tenho clareza de que eu não quero fazer outra coisa se não trabalhar com formação de professores, trabalhar com didática e prática de ensino... Apesar de ser uma área pouco reconhecida, né? Nos cursos de formação [...]. Como ela se relaciona muito de perto com a prática – parece demérito trabalhar com prática. É como se a prática não tivesse a coisa da profundidade teórica, da reflexão, né? Eu acho que, ainda, é uma área vista como menor nos cursos, mesmo nos cursos de licenciatura. Quem trabalha com estágio e formação é como se fosse menos competente, não é tão reflexivo como a sociologia, a filosofia, a história (Atena).

[...] o próprio curso [de Pedagogia] tem algumas barreiras pra colocar o estágio no lugar merecido. Os próprios professores, e isso a gente pode achar que realmente é uma verdade pelo próprio fato de ter sempre substitutas, pelas professoras que passam e não ficam, no meu caso, eu sou mais uma que passei e não vou ficar, por pressões diversas. [...] Então, é um curso de formação de professores em que, às vezes, a formação de professores é colocada em segundo plano (Catarina).

É a disciplina (Estágio) que está voltada especificamente para formar o professor, e o professor não é, culturalmente, valorizado. Então, eu penso, não sei se é por conta da maturidade hoje, ou por conta da formação, que nós todas da disciplina, buscamos qualificação, e o próprio trabalho que nós exercemos junto com os colegas das outras áreas de conhecimento, talvez hoje eu não perceba isso. Não sei se por isso, ou se porque eu estou mais madura e talvez não dê importância, mas eu não percebo da mesma forma, hoje, essa discriminação como havia na década de 90 quando eu entrei para trabalhar com a disciplina, então, eu não sei se mudamos nós ou se mudaram as outras pessoas (Janete).

As reflexões de Atena nos levam a entender que existe uma hierarquia entre as disciplinas dos cursos de formação de professores. Principalmente as que trabalham com a prática, como o Estágio, são colocadas em patamar inferior às outras. Nessa acepção, Fazenda (1988) afirma que

[...] o professor de prática de ensino, algumas vezes, sente-se visto pelas disciplinas consideradas mais nobres, como um artesão (no sentido depreciativo do termo, mais ou menos com o mesmo preconceito que em geral existe em relação ao trabalho manual). Então, ele procura academicizar a prática, buscando nas outras disciplinas teóricas uma linguagem que o dignifique. Perde-se, anula-se e deprecia-se nesta busca (FAZENDA, 1988, p. 14).

Segundo Catarina, o lugar que a disciplina Estágio ocupa é resultado de uma estrutura hierárquica estabelecida dentro do próprio curso. A professora ainda menciona o fato de essa disciplina ser sempre ministrada por professores substitutos. Esses professores são contratados para cobrir professores efetivos em licença de saúde ou para qualificação. Acreditamos que a condição de profissionais temporários, substitutos, representa uma forma de precarização do trabalho docente. Isso ocorre, principalmente, em decorrência de o professor substituto nem sempre ser formado na sua área de atuação, por trabalhar em mais de um lugar, além de assumir carga horária superior a de professores efetivos.

De acordo com Penin (2006, p. 211), “[...] a formação de professores deve basear-se na noção de que a docência não se realiza em um quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas em um complexo contexto social e institucional”. Portanto, devem-se considerar aspectos sociais e institucionais no âmbito dos cursos de formação docente, evitando a individualização do processo e a responsabilização por áreas de conhecimento. Não se pode permitir que apenas disciplina ‘A’ ou ‘B’ seja a responsável pela formação do professor. Todas devem assumir esse papel.

Catarina ainda afirma que, às vezes, o curso de Pedagogia secundariza a formação do professor, o que ocorre, por exemplo, em razão da rotatividade de professores na disciplina Estágio. A própria professora é um exemplo disso. Apesar de ser efetiva, por pressões diversas, não pretende continuar ministrando a disciplina. Por assim ser, provavelmente será substituída por um professor temporário.

Para Janete, a condição de discriminação em relação ao fato de ser professora orientadora de Estágio está superada. Ela atribui essa conquista à maturidade alcançada através de seu percurso formativo e à experiência adquirida ao longo do tempo em que desenvolve o trabalho com a disciplina. No entanto, assume que, quando iniciou sua carreira profissional na educação superior, e já atuando no Estágio, era evidente a discriminação, por parte dos colegas professores, em relação às disciplinas de cunho prático.

Nesse panorama, é notório que a formação de professores e o trabalho docente têm se tornado objeto de discussão, constituindo-se como temas recorrentes de pesquisas, na expectativa de apontarem caminhos para os desafios que estão postos à prática educativa na sociedade contemporânea. E, sem dúvidas, essa secundarização da disciplina de Estágio, percebida pelas professoras orientadoras, compõe esse quadro de desafios.

Ao concluirmos as análises dos excertos registrados pelas professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia acerca da valorização desse enquanto componente curricular, constatamos que a maioria delas o valoriza, entendendo-o como importante para a formação de professores. Além do que, elas questionam a hierarquia entre as disciplinas teóricas, como as de fundamentos, e as práticas, como o Estágio. Somente uma delas, Catarina, ainda se ressentida da desvalorização da disciplina de Estágio e pretende deixar de ministrá-la.

Buscando superar a racionalidade técnica e a ideia de aplicação da teoria na prática, as professoras reconhecem que sua função como orientadoras é promover a reflexão e a teorização na/da prática. O objetivo é favorecer a elaboração de conhecimentos sobre a docência e a realidade da escola. O estágio na escola-campo, nesse sentido, é lugar de pesquisa e intervenção teórica e crítica.

No próximo eixo de análise consideramos a “valorização da reflexão sobre as práticas pedagógicas e problematização das experiências”.

5.2. Valorização da Reflexão Sobre as Práticas Pedagógicas e Problematização das Experiências

A reflexão sobre as práticas pedagógicas e a problematização das experiências compõem este eixo de análise e se constituem em referências para o desenvolvimento profissional das professoras orientadoras de Estágio. Neste momento, elas apresentam as experiências que foram constitutivas da sua formação docente.

Inicialmente, elencamos os excertos das professoras orientadoras Janete e Atena para ilustrar a concepção de Estágio presente nas suas experiências. Elas assinalam que:

Quando eu me reporto à minha formação, eu não, naquele período, eu não me via enquanto professora, nem enquanto professora primária, nem enquanto professora de estágio, porque, na época da realização do curso a minha professora de estágio no curso de Pedagogia era uma professora cuja concepção de formação era muito na perspectiva tecnicista, então o grupo de alunas ao qual eu pertencia, nós rejeitávamos muito a metodologia dessa professora em função do que nós vivíamos, também, na universidade, que era um momento de mobilização, discussão e crítica em relação ao tecnicismo (Janete).

O Estágio no Magistério, eram fichas que você tinha que preencher, a professora regente da sala assinava, dizia o horário que você estava lá, as atividades que você acompanhou e pronto. Não havia nenhum momento de reflexão sobre isso, como hoje a gente até... Como eu tento fazer na minha relação com as minhas alunas de magistério... De Pedagogia, né? Quando elas vão para a escola e a gente sai de lá, elas dizem “professora, eu não vi nada interessante para registrar”. Aí, eu começo a discutir com elas o que é que seria esse registro, o que registrar, o que é que elas poderiam escrever, né? “Eu não vejo nada”, “então, me fala, o que é que você viu lá que achou interessante?”, e elas começam a relatar alguns fatos interessantes, e eu digo para elas “olha como isso é importante” (Atena).

Segundo Janete, ela não teve influência de outro professor para definir pela área de atuação enquanto pedagoga. Sua decisão não ocorreu durante o curso de Pedagogia, tampouco quando fez Estágio na graduação. Janete discordava da postura profissional da sua professora orientadora, que ia na contramão do que ela acreditava e defendia enquanto concepção de formação.

A postura tecnicista da professora de Estágio é enfatizada por Janete de forma significativa. A ideia básica desse modelo é de que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de conhecimento teórico e técnico. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2002).

Durante a graduação, no início da década de 1980, Janete participou de comissões que reuniam professores e alunos para discutir a estrutura curricular

do curso de Pedagogia. Provavelmente, isso contribuiu para que ela assimilasse percepções e elaborasse conceitos que fundamentassem seus argumentos diante de situações formativas, principalmente quando essas divergiam de sua compreensão.

Schön (1983 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1992) nos auxilia a compreender a experiência relatada por Janete, principalmente no que tange à sua postura, divergente da assumida pela sua professora de Estágio. De acordo com o autor, a adoção da racionalidade técnica, enquanto modelo para atuação docente, é incompleta,

[...] uma vez que ignora as competências práticas requeridas em situações divergentes, tanto pior para ele. Procuremos, em troca, uma nova epistemologia da prática, implícita nos processos intuitivos e artísticos que alguns profissionais, de fato, levam a cabo em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (SCHÖN, 1983 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 101).

Nesse sentido, compreendemos que a atuação do professor, que pressupõe a identificação com modelos, é mobilizada pela sua concepção de aluno, professor, escola e Educação em geral, que construiu ao longo de sua vida. Assim, ao desempenhar seu papel em sala de aula, o professor “[...] carrega as marcas das reflexões que faz no decorrer de sua profissão e de sua vida” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 157).

A perspectiva tecnicista também foi experimentada por Atena no Estágio que realizou enquanto aluna do curso de Magistério, em nível de segundo grau. Ao mencionar a forma tradicional como acontecia o Estágio, ela nos permite rememorar a imposição das tradicionais fichas que os estagiários eram obrigados a preencher. Essas fichas continham dados diversos relacionados à permanência e postura do estagiário em sala de aula no campo de Estágio, além de informações de cunho avaliativo referentes às práticas educativas do professor preceptor da referida turma.

Acreditamos que a disciplina de Estágio, quando prioriza e valoriza ações como as fichas, reflete uma concepção tradicional de ensino, que considera a prática como imitação de modelos. Essa visão pressupõe que a realidade do

ensino, assim como os alunos que frequentam a escola, todos são imutáveis. Não se consideram as transformações históricas e sociais da sociedade em geral, que conseqüentemente envolvem a escola e a vida do aluno (PIMENTA; LIMA, 2004). Ressaltamos que essa visão tradicional está presente na aprendizagem de inúmeras profissões. A de professor é apenas uma delas.

No entanto, Atena afirma que tenta fazer de modo diferente com seus alunos da Pedagogia. Ela promove situações reflexivas, instigando os estagiários a desenvolver compreensões a respeito do que foi observado em sala de aula. Portanto, ela suscita momentos formativos e significantes. Ao considerarmos o modo como essa professora orientadora conduz as ações no Estágio, remetemo-nos à Alarcão (1996, p. 19), quando afirma que “[...] a actividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão”.

Ao fazer referência às suas práticas pedagógicas e problematizar suas experiências, Catarina registra que:

Diante da conversa com elas [alunas de estágio], do que tinha sido o estágio I e II: discutir o que é estágio, no estágio III. Porque elas estavam com aquela perspectiva de que estágio é ir lá e aplicar, e ser avaliada; ou seja, não tem aprendizado, não tem construção, não é um processo de continuidade. Você vai lá, dá sua aula e acabou. Na verdade, é etapista: tem a etapa da observação, depois a etapa do planejamento, a etapa de dar aula, a etapa do relatório e acabou; elas não percebiam a continuidade nem a formação delas. Como eu tinha passado por essa experiência, que a minha não teve muito sentido, mesmo, eu falei "Não, não é assim". [...] "gente, o estágio não é aplicação", então esse era o meu norte [...] (Catarina).

No relato acima, Catarina era professora orientadora de Estágio III e IV, desenvolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental, e ofertados ao sétimo e oitavo períodos da Pedagogia, respectivamente. Portanto, seus alunos já tinham cursado um semestre de Estágio I e outro semestre de Estágio II, ambos na educação infantil, no quinto e sexto períodos do curso, respectivamente. Mesmo assim, de acordo com seu registro, os alunos ainda não tinham assimilado o sentido real da disciplina. Eles consideravam o Estágio apenas para cumprimento de tarefas, entendendo-o como um momento desprovido de aprendizagem, de

construção de conhecimento, isento de sentido lógico para a continuidade da sua formação. Isso é indicativo de que elas não haviam apreendido os pressupostos dessa área de ensino.

A análise desse excerto nos leva à compreensão de que os alunos estagiários carregam as marcas da concepção tecnicista de Estágio. Dessa forma, inferimos que os estagiários deveriam ter sido preparados

[...] em sala na Universidade para a imersão no campo de estágio por meio de análise e discussão do significado da disciplina Estágio Supervisionado, orientações sobre observação, registro e coleta de dados, análise de casos e leituras orientadas versando sobre o contexto da escola, projeto pedagógico [...] (VALDEMARIN; COSTA, 2006, p. 208).

A postura de Catarina em relação aos seus alunos estagiários é interessante. Mesmo que sua experiência enquanto discente no Estágio não tenha tido significado ou sentido, ela se preocupa em promover situações que contribuam para que seus alunos reelaborem e resignifiquem a compreensão acerca desse campo de conhecimento.

Também para Cleonice, a disciplina de Estágio não foi garantia de aquisição de conhecimentos significativos, o que pode ser confirmado no seu registro, abaixo:

O meu Estágio do curso de Pedagogia foi feito de forma corrida; eu não pude ter uma experiência de fazer mais tempo de estágio, eu fiz o mínimo do mínimo do mínimo; no Ensino Médio, na atuação de pedagoga, eu fiz à noite, na escola estadual, para não me atrapalhar na loja. [...] eu ia para a faculdade, voltava, ia para a loja, ficava na loja até fechar, às dezenove horas, aí ia embora [...] Eu acho fantástico trabalhar com estágio, sabe? Porque eu estou acompanhando um período da fase dos meninos que eu não tive muito, entende? E, assim, eu acho importante, pois mesmo eu tendo feito a minha formação no doutorado voltada para o direito educacional e para as políticas educacionais, a prática do estágio requer outras leituras e novas reflexões. Além disso, o meu estágio, lá no curso de Pedagogia, não foi bem feito. Eu vejo como uma possibilidade, quando eu vejo, estou acompanhando os alunos do estágio, eu fico me vendo lá na prefeitura de Belo Horizonte, sabe? De como eu atuava, de como eu queria atuar, como eu achava correto, de todas as fragilidades que tem na docência, de todas as contribuições que o professor pode dar de forma indireta para o aluno. Então, assim, eu gostei,

gostei e enquanto eu tiver a possibilidade, eu fico com o estágio (Cleonice).

Para Cleonice, sua experiência com o Estágio no curso de Pedagogia foi bastante restrita. A forma atribulada como ela cursou a disciplina é uma condição comum, vivenciada por muitos graduandos, que cumprem uma carga horária de trabalho exaustiva para conseguir se manter. Mesmo quando os cursos de Pedagogia são ofertados no período noturno, as disciplinas de Estágio são desenvolvidas no diurno. Isso ocorre principalmente em razão da inexistência de turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que correspondem à habilitação do curso, no período noturno. A partir do registro de Cleonice, podemos inferir que, geralmente, a falta de tempo dos estagiários dificulta o envolvimento e dedicação necessários à disciplina.

Cleonice revela que a contribuição do Estágio para sua formação enquanto professora orientadora foi praticamente inexistente. O Estágio, para ser tratado “[...] como espaço de formação e de construção de identidade, precisa ter uma dimensão de compreensão ampla, em que estejam presentes a escola e sua organização social, o trabalho docente e a sala de aula” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 156).

Para se garantir essa compreensão da dimensão do Estágio, ele deve ser percebido enquanto uma disciplina que promove leituras e reflexões sobre a formação docente. Ele deve ser efetivado levando em consideração o conceito de práxis, que aponta para o seu desenvolvimento como uma atitude investigativa, o que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

Nesse sentido, a aproximação da realidade apenas tem significado quando possui conotação de envolvimento, de intencionalidade. Por isso, é preciso que os professores orientadores de Estágio promovam, junto a seus pares e alunos, a aproximação com a realidade, de modo a analisá-la e questioná-la criticamente, com base em teorias.

Segundo Alarcão (1996, p. 28), “[...] a passagem do saber ao saber-fazer em formação de professores constituiu sempre uma preocupação; mais do que uma preocupação, um desafio até”. A autora também afirma que,

[...] nestas circunstâncias, o aluno-professor procurava a resposta numa orientação linear e directa. Em vão. As respostas, nestes casos, vêm de caminhos enviesados, cruzados e escondidos por curvas encobertas. Para as descobrir, é preciso compreender bem o problema e reorganizar os saberes relevantes. A resposta surge então e nessa descoberta produz-se um novo saber que a reflexão ajuda a solidificar. Todavia, esse novo saber só se produz, essa reflexão só se dá se o sujeito tiver uma base de conhecimentos sobre os quais possa refletir (ALARCÃO, 1996, p. 28).

Ghedin (2006) assinala que não é possível continuar ensinando a aprendizagem da profissão sem ensinar junto com ela os processos que permitem ao professor iniciante dominar os meios para produzir os produtos e as próprias condições de seu trabalho enquanto intelectual crítico. E, nesse processo, entendemos que a ação do professor orientador de Estágio é imprescindível.

As experiências no contexto da disciplina de Estágio foram completamente diferentes para Atena e Patrícia. Elas descrevem que:

No último ano de Pedagogia [...], quando a gente saía da sala de aula [do Estágio], a nossa professora de Estágio chamava e ela dizia: “Então, o que é que vocês acham que foi a aula? Como é que foi? Quais as intervenções?”. [...] Depois, quando a gente ia para a universidade, a gente tinha que escrever aquilo: o que a gente viu na sala que a gente foi, e também o que a gente refletia com ela logo depois, né? Esse foi o momento... Acho que foi o momento mais interessante do ensino, de pensar como é que a gente pode pensar sobre a prática, como é que a gente pode aprender com a prática, né? E, aí, acho que naquele momento eu percebi a importância de levantar questões, de problematizar o fazer, e de registrar (Atena).

[...] na graduação, pareceu, que os momentos de estágio eram os momentos que a gente podia refletir sobre a prática da escola, era o momento onde efetivamente a gente via o que acontecia na escola, como era a rotina da escola (Patrícia).

Atena pronuncia que os momentos vividos por ela na disciplina Estágio no curso de Pedagogia foram fundamentais para o desenvolvimento de sua percepção acerca do campo de Estágio. Ela considera que a metodologia de trabalho nessa disciplina deve exigir que os futuros professores se manifestem frente a situações problemas apresentadas pelos professores. Em sala de aula, na universidade, as questões devem ser discutidas coletivamente, em busca de

fundamentação teórica, de maneira que os alunos construam suas propostas de trabalho. Ela acredita que, dessa forma, eles serão capazes de perceber os problemas que permeiam o cotidiano escolar.

Atena enfatiza que problematizar e registrar o fazer e as ações docentes assumem uma dimensão singular. Para ela, o Estágio possibilita que o futuro professor possa desenvolver suas atividades programadas, mantendo contato direto com a realidade da sala de aula, observando, refletindo, indagando e buscando alternativas para os problemas relacionados à Educação.

Na mesma direção, Patrícia considera que o Estágio permitiu a ela ter vivências que levaram à reflexão sobre a realidade escolar. Ao registrarem esse entendimento, Atena e Patrícia expressam que suas professoras orientadoras de Estágio trabalharam na perspectiva da formação do professor reflexivo. Elas promoveram situações para que os estagiários pudessem refletir sobre as experiências em sala de aula de forma orientada e teoricamente contextualizada.

Para a compreensão do professor como profissional reflexivo, consideramos que seu cotidiano depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação. Nas situações da vida escolar, ele ativa seus recursos intelectuais (conceitos, teorias, crenças, saberes, dados, procedimentos, técnicas) de acordo com a necessidade do momento.

Nesse propósito, é relevante que o professor assimile os três conceitos que integram o pensamento prático do profissional, quais sejam: *conhecimento na ação, reflexão na ação, e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* (SCHÖN, 1983 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1992). Para esse autor, o conceito de *conhecimento na ação* se estabelece enquanto “[...] o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer” (SCHÖN, 1983 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 104).

Schön (1983 *apud* PÉREZ GÓMEZ) define a *reflexão na ação* como

[...] um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional. [...] No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem (SCHÖN, 1983 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 104).

O autor assinala que o conceito de *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* se constitui como a

[...] análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores (SCHÖN, 1983 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 105).

Isso posto, inferimos que a disciplina Estágio, cursada por Atena e Patrícia, tentou romper com a compreensão historicamente construída de que consiste somente na prática do curso. Além de priorizar a unidade entre teoria e prática, ela se estabeleceu como uma disciplina teórica, instrumentalizadora da práxis docente (PIMENTA; LIMA, 2004). No mais, promoveu a formação do professor como profissional reflexivo.

Com a intenção de valorizar a reflexão sobre as práticas pedagógicas e problematizar as experiências das professoras orientadoras de Estágio, seguem os relatos de Maya e Helena. Elas entendem que o Estágio deve promover aos alunos o conhecimento real da instituição escolar, o contato direto com o “chão da escola”. E assinalam que:

O fato das alunas terem que fazer um projeto, estudar, ir a campo, observar, fazer um projeto que tenha a ver com a realidade da escola, de fazer um projeto de intervenção, de pensar um projeto de intervenção como um todo. Isso já te força, você já não entra no estágio pra fazer qualquer coisa. Quando você entra, a sua expectativa é de acompanhar aquele grupo com muito medo de não dar conta de chegar lá (Maya).

O que eu sentia falta, às vezes, na minha própria experiência enquanto professora. Eu queria que as minhas alunas fossem pra escola, talvez, com menos idealizações do que eu tinha ido; eu criei um mundo e caí numa escola que não era nada do que eu imaginava. Essa era minha expectativa com as alunas, e isso me fez crescer muito enquanto professora na universidade (Helena).

Conforme Maya, a partir do momento em que a disciplina Estágio tem seus objetivos e sua metodologia de trabalho estabelecidos, cabe ao professor

garantir que eles sejam cumpridos. Entendemos que, quando um professor assume uma disciplina, ele possui formação para desenvolvê-la e se compromete em desempenhar sua função a partir do que está instituído.

Maya sente necessidade de garantir qualidade no seu trabalho com o Estágio. Ela menciona que a referida disciplina está sob a responsabilidade de um grupo de professores orientadores, os quais fizeram parte da sua construção e colaboraram para sua estruturação de forma sólida e coerente. Isso exige do professor orientador que a assumir um desempenho dentro dos parâmetros previamente estabelecidos e concretizados.

Para Santos e Maffei (2010, p. 65) “os processos vividos no início das experiências de orientação, além de fundamentais para a formação, são também muito ricos em termos de contribuições e informações que nortearão as futuras ações do orientador”.

Maya ainda reforça a necessidade de os alunos cumprirem com as exigências da disciplina, de realizarem as atividades da forma como estão estabelecidas, garantindo correlação com a realidade escolar. Essa postura vem ao encontro do posicionamento de Ghedin (2006, p. 231), que afirma que “[...] o estágio como estudo, pesquisa e prática pedagógica da atividade docente cotidiana envolve o exame das determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas”.

A preocupação de o trabalho no Estágio estar vinculado e considerar as especificidades da realidade escolar está presente também no registro feito por Helena. Para ela, é fundamental que os alunos tenham referências reais do contexto escolar, que se constitui no ambiente de trabalho desses futuros professores. Nessa perspectiva, o trabalho com o Estágio perpassa pela tarefa do professor orientador promover situações para que os estagiários possam

[...] compreender os contextos sociais em que estão configuradas as situações de aprendizagem dos alunos no sistema educacional; desenvolver o exercício reflexivo teórico-prático; identificar lacunas dos conhecimentos necessárias ao efetivo exercício de sua prática e implementar projetos que supram tais lacunas; trabalhar com os alunos sobre determinadas situações-problemas que envolvem a reflexão, a experimentação, a ousadia para agir a partir dos conhecimentos construídos (VALDEMARIN; COSTA, 2006, p. 206).

Ao garantir aos estagiários uma aproximação real com escola, certamente ameniza-se o choque de realidade no momento de assumirem efetivamente uma sala de aula. Essa condição pode contribuir para que eles tenham noção de todo o contexto escolar, e, a partir de então, consigam compreender e problematizar as situações que observam. Também, podem elaborar e ampliar seus saberes sobre práticas educativas, relacionando aspectos como: professor-aluno, processo ensino-aprendizagem, relação de unidade entre teoria e prática, pensar e fazer, e outros.

As reflexões sobre as práticas pedagógicas e problematização das experiências elaboradas por Atena, Patrícia e Helena versam sobre o campo da educação infantil. Para essas professoras, esse espaço de atuação dos estagiários oferece a eles grandes desafios.

Então, primeiro é esse espaço, o espaço de planejar, de fazer as atividades, de escolher os textos que seriam trabalhados com as alunas, e depois ir para a escola campo e essas alunas exercerem uma função de problematizar a própria instituição, a prática pedagógica do professor de Educação Infantil, escrever sobre isso, tentar planejar a aula para ser executada nessas instituições, e depois, ainda, executar essas atividades e refletir sobre essas atividades. Então, tem sido um processo de reflexão-ação muito grande (Atena).

Na Educação Infantil, às vezes, a gente esbarra nas muitas novidades no estágio, eles têm esse contato com a escola, eles têm que pensar e refletir criticamente sobre a escola, ir até a escola, mas também tem a escrita de um projeto, que é a primeira vez que eles escrevem um projeto naquela estrutura mais acadêmica mais científica (Patrícia).

Porque hoje, na Educação Infantil, por exemplo, eu tenho a postura de não gostar do apostilamento, e problematizo muito isso com as meninas: por que não gostar... “As meninas”, a gente criou tanta cultura com as meninas, mas com os alunos. Porque o apostilamento limita o trabalho do professor da Educação Infantil. A apostila já te diz tudo o que você tem que fazer, então, aquele papel de investigação, de trabalhar a partir do interesse das crianças, de às vezes demandar um pouco mais de tempo para determinado projeto, às vezes demandar um pouco mais de tempo para determinada aula, com a apostila isso fica amarrado. Aí, eu vejo o estágio como oportunidade deles aprenderem a pensar dessa forma, até vejo como autonomia de pensamento (Helena).

Para essas professoras orientadoras, a experiência inicial no Estágio na educação infantil promove o contato com as práticas educativas dos professores dessa modalidade de ensino. No mais, esse é um momento destinado ao planejamento e desenvolvimento de atividades nas salas de aula a partir do projeto de Estágio, o que leva à reflexão sobre sua ação.

Atena afirma ser necessário pensar o contexto escolar da educação infantil junto aos estagiários, e frisa a importância da problematização da instituição e do planejamento coletivo. Nesse sentido, acreditamos que, “[...] ao ter que planejar conjuntamente o ensino, haja um partilhamento de conhecimentos entre os que participam, conjuntamente, da elaboração das propostas educativas. Este partilhamento vai muito além do saber fazer” (MOURA, 1999, p. 11).

Na compreensão de Patrícia, a experiência inicial dos estagiários, além de viabilizar o contato com a sala de aula da educação infantil e suas especificidades, centra-se na elaboração do projeto de Estágio. Trata-se da primeira elaboração de um projeto com estrutura acadêmica e científica feita pelos graduandos.

Helena traz situações reais das práticas pedagógicas da educação infantil para discutir com os estagiários. Com isso, os insere no contexto escolar para que reflitam sobre determinada situação e adquiram autonomia em relação à compreensão de como ocorre o processo ensino e aprendizagem nesse contexto.

A professora Helena tece críticas a respeito do uso de materiais de trabalho que cerceiam o planejamento e impedem o uso de estratégias de ensino que consideram o interesse do aluno. De acordo com Schön (1992), o professor tem de prestar atenção no que o aluno fala; é preciso ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir porque aquela criança ofereceu determinada resposta. Somente assim é possível ter noção do grau de compreensão e dificuldade dos alunos, mesmo em uma sala numerosa. Um professor reflexivo tem que permitir se sentir confuso, bem como incentivar e dar valor à confusão de seus alunos.

Quanto à valorização da reflexão sobre as práticas pedagógicas e problematização das experiências, concluímos, com base nas análises dos registros das professoras orientadoras de Estágio do curso de Pedagogia, que a

maioria delas consegue promover situações reflexivas sobre suas práticas pedagógicas, relacionando-as às experiências vivenciadas enquanto alunas de Estágio Supervisionado.

Problematizando essas experiências, as professoras identificam que conseguem atuar, enquanto orientadoras de Estágio, de forma diferente da que vivenciaram como alunas estagiárias dos cursos de Magistério e de Pedagogia. Portanto, elas superaram a racionalidade técnica e se tornaram capazes de promover situações de reflexão no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado, no que se refere às temáticas relacionadas à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, etapas de atuação do pedagogo.

Na sequência, apresentamos análises referentes ao eixo “valorização da educação básica”.

5.3. Valorização da Educação Básica

Do ponto de vista das professoras orientadoras entrevistadas, suas experiências vivenciadas como professoras no âmbito da educação básica são consideradas importantes e, muitas vezes, servem como subsídio para sua atuação na disciplina de Estágio. Essas vivências se constituem em arcabouço de conhecimentos adquiridos e posteriormente compartilhados em situações de orientação do Estágio nas escolas-campo, de ensino aprendizagem na disciplina e no desenvolvimento de suas práticas docentes.

Na visão de Atena, essas referências constituem um campo de saberes que, sempre que necessário, é utilizado como suporte para auxiliar no desempenho de suas práticas educativas junto aos alunos de Estágio. O trecho a seguir confirma essa situação:

Eu, hoje, quando eu vejo, em muitos momentos que eu estou dando exemplo para minhas alunas, eu me reporto à minha prática docente como professora de crianças pequenas, como coordenadora pedagógica que eu fui durante muito tempo, em escola [...]. Então, assim, a minha prática como professora formadora de professores também está calcada nessas práticas docentes que eu tive com crianças pequenas, tanto crianças da Educação Infantil e depois, também, atuei um pouco nos Anos Iniciais, como coordenadora dos Anos Iniciais, na relação com as

professoras, mediando algumas questões com as crianças [...] (Atena).

Atena demonstra que as influências de sua atuação, tanto como professora na educação infantil quanto como coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental, são de grande importância para desempenhar sua função como professora orientadora de Estágio. Ao dizer sobre a forma como desenvolve seu trabalho, ela reforça a utilização desses saberes na rotina estabelecida em sala de aula.

Podemos compreender que as funções exercidas por Atena ajudam a compor sua reserva de saberes ligados à experiência. Esses saberes orientam o fazer docente do profissional, “[...] fornecem certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola” (TARDIF, 2002, p. 50), e, ainda, contribuem para que interprete e compreenda sua profissão e prática cotidiana em todas as suas dimensões.

A respeito da experiência na educação básica cooperar para as práticas educativas enquanto professora orientadora de Estágio, Atena destaca que:

Eu tenho feito orientações de estágio na Educação Infantil. E, aí, tem sido um desbravar de caminhos, porque também constituir a Educação Infantil como um nível de ensino tem sido um desafio intra-curso, porque pensar o próprio curso de Pedagogia e a importância da Educação Infantil tem sido uma tarefa difícil, foi muito mais, e também nas escolas-campo, mostrar que é preciso formar um professor com as especificidades que a creche requer, que a pré-escola requer. [...]. Aí, tem sido outro... outra labuta, digamos assim, que é comprar a briga da especificidade da formação do professor de Educação Infantil (Atena).

Esse trecho evidencia que, na percepção dessa professora, a educação infantil precisa se demarcar enquanto modalidade de ensino com características próprias, tanto no contexto escolar em que é ofertada, quanto nos cursos de formação de professores para esse nível de ensino.

Historicamente, a educação infantil

[...] caracteriza-se por uma política assistencialista, na qual não havia a compreensão de valorizar a infância enquanto etapa importante do desenvolvimento infantil. Nota-se, portanto, que a educação das crianças não tinha um cunho educativo e que a sua

preocupação era voltada apenas para cuidar e promover a saúde (LIMA, 2014, p. 02).

De acordo com Atena, é necessário que os profissionais responsáveis pela formação do futuro professor da educação infantil se conscientizem e reconheçam as especificidades que devem ser garantidas no processo de formação. Contudo, isso ainda é um desafio. Ela demarca que o fato de não se considerar e valorizar a educação infantil como um campo específico de conhecimento está presente também na concepção dos estagiários. E afirma que:

Primeiro eu tenho que sensibilizá-los para o cotidiano da instituição, para o fazer daquela professora que eles vão estar com ela, a professora regente da sala, para depois eles comecem a pensar no próprio fazer. Então, aí tem sido uma tarefa difícil, eles vão e... A primeira coisa que eles falam, "eu não quero ficar com os pequenos, não quero ficar com os pequenos, quero ficar com os maiores, que é mais fácil ensinar, porque eles entendem o que a gente fala" (Atena).

O excerto acima comprova que, em relação à educação infantil, os estagiários demonstram uma concepção que não considera as potencialidades das crianças e parece desvalorizar a forma de aprendizagem das mesmas. Muito embora Atena possua experiência na atuação com esse nível de ensino, percebemos nos seus relatos que ela enfrenta dificuldades para tentar romper com uma concepção de educação infantil tradicional. Ela atua vislumbrando melhorias na percepção dos colegas professores de curso, professores da escola-campo e estagiários.

Janete conta que as experiências relacionadas à educação básica, que concretizam algum tipo de relação com sua atuação enquanto professora orientadora de Estágio, ocorreram durante o exercício da profissão no ensino fundamental. Ela diz:

Eu penso que o nosso curso é efetivamente para formar professores, aí já vem que, culturalmente, a questão de ser professor não é tão valorizada no Brasil. E eu senti isso quando eu trabalhava no Ensino Fundamental, com os meus colegas que eram de outras áreas do conhecimento, como da História, da Geografia, enfim. Eu sentia, assim... E eu penso que aí também tem uma responsabilidade que é nossa, inclusive para nós que

somos formadoras, porque eles nos viam como “as tias”, aquelas que trabalham com a criança, mas não pensam politicamente, não são capazes de dominar conteúdos que propiciem fazer uma reflexão mais ampla da sociedade, das questões políticas, sociais, enfim (Janete).

Podemos observar que a discriminação e o preconceito com professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, vivenciados por Janete, foram reforçados por seus colegas de trabalho. Para ela, a profissão docente já sofre uma desvalorização que foi construída culturalmente. Mais ainda, dentro da própria profissão existe o que parece ser uma hierarquia de modalidades de ensino, de modo que, quanto mais básico o nível de ensino em que se atua, menor o valor profissional é atribuído ao professor, além de se acreditar que ele possui menor capacidade de reflexão crítica.

Conforme Tardif (2002), os professores apenas serão

[...] reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum (TARDIF, 2002, p. 244).

Essa experiência foi vivenciada por Janete durante sua atuação como professora do ensino fundamental. Ela foi tratada como uma profissional incapaz de elaborar reflexões e de se posicionar de forma crítica frente a questões sociais mais amplas. A tarefa que lhe era atribuída era apenas cuidar de crianças.

Catarina acredita que as reflexões que elabora enquanto professora orientadora de Estágio tem influências da experiência com a educação de jovens e adultos. A partir do episódio narrado abaixo, ela muda completamente a forma de pensar e agir em relação à profissão docente. Ela conta que:

[...] no processo do mestrado, eu descobri a Educação de Jovens e Adultos, e aí foi onde os preconceitos foram caindo em relação à escola, [...]. Como é que a gente, às vezes, tem uma fala, assim, muito articulada, mas daí você encontra um adulto que tem problemas pra pegar ônibus. Aí, você está com aquela fala articulada de que você é oprimido, mas a pessoa não sabe ler. Sabe? Então, assim, qual é o nível de opressão de uma pessoa

que não consegue nem ter acesso a leitura e a escrita? E não tem acesso porque tem professora que era como eu, que se negava [...] (Catarina).

Ao se assumir como uma profissional que poderia ter contribuído para uma condição de opressão similar a que as pessoas se encontravam naquele momento, ela mostra que repensa o seu fazer docente. Compreendemos que essa forma de agir da professora se configura como uma possibilidade de refletir sobre a ação. No entendimento de Schön (2000), o processo de reflexão na ação

[...] tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SHÖN, 2000, p. 33).

A situação vivenciada por Catarina promoveu mudanças em termos de compreensão e de postura em relação à percepção de questões sociais, o que influencia diretamente sua atuação como professora orientadora de Estágio. Essas mudanças foram promovidas pelo fato de a professora tecer reflexões sobre suas ações, abrangendo não apenas sua prática pedagógica, mas também as consequências sociais de seu ensino. A reflexão na ação “[...] faz o profissional tomar consciência de sua forma intuitiva e tácita de atuar. Introduce o pensar no fazer. Torna sua ação lúcida, não rotineira, atenta e sensível” (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2006, p. 618).

Patrícia afirma que a contribuição da educação básica para a formação do professor ocorre por ela ser dinâmica. Para ela,

[...] o dinamismo que acontece na escola, a urgência com que as coisas têm que ser resolvidas, tudo isso é uma oportunidade muito grande de formação (Patrícia).

Do ponto de vista de Patrícia, as questões que envolvem a escola da educação básica acontecem de forma muito rápida, pois, “[...] em períodos de aceleradíssimas mudanças no comportamento social, a escola de Educação

Básica se defronta a cada dia com alunos mais e mais curiosos, inquietos, motivados para mudanças, exigentes” (KRAHE; WIELEWICKI, 2012, p. 128).

Percebemos que isso ocorre pelo fato de a escola ser um espaço constituído por inúmeras pessoas, provenientes de realidades e histórias diversificadas. Além do que, trata-se de uma instituição responsável pela elaboração e transmissão do conhecimento, o que exige e garante o dinamismo citado por Patrícia. Ao mencionar que o espaço da escola é dinâmico e apresenta uma oportunidade grande de formação, ela demonstra que, além de compreender o cotidiano da escola, considera que as experiências da prática docente e os saberes profissionais são formativos.

A partir das narrativas das professoras orientadoras de Estágio sobre experiências relacionadas à educação básica, notamos que a maioria delas considera essas experiências como referências importantes para seu desenvolvimento profissional. Elas recorrem aos saberes fundados na experiência para subsidiar suas práticas educativas e promover situações de reflexão na ação. Questionando a concepção de estagiárias e professoras a respeito da educação infantil, as professoras orientadoras reconhecem a necessidade de que essa modalidade de ensino se estabeleça no âmbito do curso de Pedagogia, garantindo suas especificidades.

As análises elaboradas na sequência consideram a “promoção da relação universidade-escola”.

5.4. Promoção da Relação Universidade-Escola

Este eixo, “promoção da relação universidade-escola”, apresenta um tema que faz parte do cotidiano de todas as professoras orientadoras de Estágio Supervisionado entrevistadas. Uma vez que trabalham com a referida disciplina, estabelecem constantemente relação com o campo de Estágio, ou seja, com a escola de educação infantil e/ou de anos iniciais do ensino fundamental.

A compreensão de Atena é de que não é tranquilo assumir o papel de protagonista na relação entre universidade e escola-campo, ser a pessoa responsável por estabelecer e zelar por essa parceria. Ela menciona que:

Eu falo que você apanha de todos os lados: você apanha lá da escola-campo que cobra da universidade uma melhor formação das alunas; você apanha lá no curso, de dizer: “mas vocês do estágio não formam direito essas alunas”, e tal, né?; e das próprias alunas que reclamam da escola-campo e reclamam dos professores do curso de formação, “mas eles não entendem isso, professora, que você está falando, eles não consideram os saberes, a importância do estágio”. Então, na verdade, é um lugar difícil de ocupar. [...]. Eu considero que ela é muito para raio, né? Você tem que lidar com o cotidiano da escola-campo, você tem que lidar com as suas alunas de estágio lá na universidade, em relação à escola-campo, e você tem que lidar com o curso nosso de formação, e mediar essa relação com a escola-campo de estágio (Atena).

Para Atena, ocupar o lugar de professora orientadora de Estágio é assumir, além da função de responsável pela condução das atividades da disciplina, o papel de mediadora de conflitos. Isso porque o orientador acaba sendo o único contato entre a escola-campo e a universidade, entre os professores preceptores, os professores do curso de formação e os estagiários. Sendo assim, se algo não está bem para uma das partes, é o professor orientador de Estágio que será acionado para tratar de assuntos referentes à rotina, aos problemas da escola-campo, e sobre as possíveis deficiências detectadas na formação e atuação do graduando.

A compreensão de Atena acerca da disciplina de Estágio abrange a possibilidade desta “[...] de articular os conhecimentos teóricos com as necessidades reais do cotidiano escolar e do exercício de reflexão sempre mediado pela discussão coletiva na universidade e com os professores da rede de ensino” (VALDEMARIN; COSTA, 2006, p. 206).

Na sua percepção, o Estágio ocupa um lugar central na formação do futuro professor, por ser considerado a disciplina referência no processo formativo do sujeito. Isso posto, Atena se coloca como uma profissional que está exposta a contundentes críticas. Porém, demonstra bastante sensibilidade às reclamações dos estagiários em relação aos outros professores do curso, por eles não compreenderem os saberes e a importância do Estágio.

Fazenda (1988) assinala que o aluno,

[...] de repente, no 3º ano, defronta-se com prática de ensino. Encontra-se na reta final do curso, e já tem consciência da

“salada” intelectual em que se converteu sua cabeça. Lança-se à prática de ensino como última tábua de salvação. Espera com ela, *prática de ensino*, identificar *quem é, onde se encontra, para onde pretende ir, quais as dificuldades que irá enfrentar, que doutrinas ou teorias terá que seguir...* (FAZENDA, 1988, p. 14. Grifos do autor).

Compreendemos que as reclamações dos estagiários fazem sentido, principalmente porque se encontram na segunda metade do curso de formação. E a disciplina de Estágio é o momento da realização da expectativa construída durante os dois primeiros anos do curso, que é a de conhecer e intervir no campo de atuação como futuros professores.

Na visão de Helena, a relação estabelecida entre universidade e escola-campo promoveu seu acesso à nova realidade profissional. Ela narra que:

Na UFG em Catalão, já comecei no estágio no Ensino Fundamental, e aí era outra experiência, [...]. Mas foi uma experiência boa, também, até mesmo pra eu conhecer Catalão; porque eu tinha acabado de chegar, então eu não conhecia as pessoas, não conhecia a cultura, tudo pra mim era novidade. Então, pra mim foi muito bom já ter entrado de cara, porque o estágio permite esse movimento, né? Que a gente tenha esse movimento (Helena).

Sobre ser professora orientadora de Estágio, Helena compreende que essa função promove a imersão do profissional na cultura local e possibilita conhecer as pessoas envolvidas no âmbito da instituição escolar como um todo. Trata-se de uma disciplina que extrapola os muros da universidade. Pelo exposto, entendemos que trabalhar com outras disciplinas no curso de Pedagogia não possibilitaria a ela o que o Estágio promove, que é sua inserção no meio social e cultural da cidade.

As professoras orientadoras Cleonice e Catarina enunciam que:

O espírito que a gente sente na escola no Ensino Fundamental, atualmente, sobretudo depois desse HTPC, desses materiais didáticos que têm que ser rigorosamente seguidos, é que há um espírito de rejeição ao estagiário, e essa rejeição ao estagiário acaba afetando a gente, de certa forma, porque a gente se sente como intruso lá. Há algumas escolas que no início desse ano não quiseram nos receber; a escola em que a gente está quis, a diretora falou que pode, e os professores tiveram que descer

goela abaixo a gente, mas eles não queriam, alguns não queriam, é perceptível na forma como nos tratam na escola. Alguns até hoje olham pra gente com cara feia, e isso é muito chato, sabe? Muito constrangedor (Cleonice).

E aí, dentre essas professoras receosas, teve uma que disse que não colocava à disposição a turma dela; [...]. E a gente encontra isso por conta, muitas vezes, dessa própria compreensão de estágio como aplicação prática, que as alunas não conseguem perceber os limites também, a que constantemente as professoras estão submetidas; que acham que ir lá e fazer um dia é muito mais tranquilo, porque elas estão lá todos os dias, fazendo todos os dias, estão trabalhando, além da dificuldade de formação [...] (Catarina).

Para Catarina e Cleonice, a autorização da direção ou coordenação da escola-campo para que o estagiário desenvolva suas atividades naquele espaço não é suficiente para garantir uma boa receptividade por parte do professor preceptor. Para as professoras orientadoras entrevistadas, a aceitação do preceptor é fundamental para que se instaure um clima harmônico e propício para o bom desempenho do Estágio.

É oportuno enfatizar que os professores das escolas-campo que recusam a presença do estagiário em sala, possivelmente, foram construindo a visão de que este permanece em sua sala com o propósito único de criticar o seu trabalho. Contudo, esforços têm sido empreendidos no sentido de explicitar o trabalho que será realizado e esclarecer seus objetivos, com vistas a mudar essa concepção equivocada sobre o Estágio.

Nesse processo, percebemos a relevância do papel do professor orientador de Estágio, responsável por explicitar para a escola os objetivos da disciplina, como também salientar a importância da parceria entre universidade e escola-campo. Parceria essa que carece de alguns cuidados, pois o desempenho do trabalho dos estagiários depende muito da forma como a escola e seus componentes percebem o Estágio.

Patrícia demarca sua percepção a respeito da relação entre a universidade e a escola-campo de forma bastante enfática:

Sobretudo, acho que hoje em dia a gente tem uma preocupação muito grande em conscientizar os alunos de que a universidade não vai até a escola somente para analisar, para julgar o trabalho do professor, pra chegar lá e ver se o professor está trabalhando

certo ou não; por isso que a gente tem chamado de pesquisa colaborativa, quer dizer que a gente vai fazer uma pesquisa, vai colaborar da forma que for possível, mas também recebe muita colaboração, porque é o momento de... O aluno que está na formação inicial, é a oportunidade que ele tem de refletir, de fazer uma reflexão teórico-prática no chão da escola, de refletir, de começar a fazer suas primeiras relações: a concepção que ele tem de escola, de ensino (Patrícia).

Inferimos que Patrícia percebe o Estágio como um momento efetivo em que os estagiários podem ampliar e aprofundar sua compreensão sobre o contexto escolar. O exercício de desenvolver projetos de docência na escola-campo possibilita a eles várias descobertas. Ao efetivarem a prática, estão diretamente enfrentando a realidade da escola; presenciando práticas educativas do professor preceptor; lidando com o aluno concreto e real, com situações de conflitos; vivenciando momentos que exigem a confirmação de determinados valores e posturas.

Além do mais, no Estágio há o contato com o inesperado, tendo em vista a singularidade de uma sala de aula e a pluralidade de saberes do professor. De acordo com Ghedin (2006, p. 225), “[...] a experiência de estágio na formação de professores representa, para o aluno estagiário, uma primeira aproximação de seu campo de atuação profissional”.

Ao afirmar que as atividades promovidas pela disciplina são permeadas por momentos de reflexão, que envolvem a indissociabilidade entre teoria e prática, Patrícia nos leva a entender o Estágio como uma disciplina que possibilita ao futuro docente tecer reflexões sobre seu papel no cotidiano da escola. Ela ainda reflete que ser professora orientadora de Estágio é formativo:

E pra nós aqui professores da universidade, também acho que é uma oportunidade muito grande de formação, porque a gente continua com o pé na escola, refletindo sobre a escola, pensando as possibilidades desse dinamismo, o que é possível modificar, como é possível contribuir, e isso (re)significa nossa prática, também. Então, eu entendo essa tríade universidade-aluno-escola como um momento riquíssimo na formação do futuro professor, do professor universitário, do professor da escola (Patrícia).

Patrícia percebe o Estágio como uma estratégia, uma possibilidade de formação tanto do estagiário como futuro professor; de formação continuada do

professor da escola-campo na relação estabelecida com os estagiários; assim como do professor orientador de Estágio, que tem a oportunidade de se manter inserido no contexto da escola da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Significa, de um lado, a mobilização de pesquisas que permitem a ampliação e análise do contexto em que os estágios se realizam. Por outro, consiste na possibilidade dos estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisadores a partir das situações de Estágio, elaborando projetos que lhes permitam, ao mesmo tempo, compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2004).

Patrícia associa sua vontade de ser professora orientadora de Estágio ao fato de ter feito parte de grupos de professores sempre ligados à escola.

Eu sempre quis dar aula de estágio, sempre foi essa área que eu quis. Eu sempre quis ser professora universitária, desde quando eu fiz magistério. Eu me identifiquei muito, assim, na época do magistério, mas por isso: porque eu sempre tive contato com um grupo de professores muito atrelados à escola. Então, eu acho que eu sempre quis ser professora nesse núcleo, nessa área de formação, de didática, de estágio, porque eu acredito que, aqui na universidade, a gente só vai conseguir mesmo fazer um trabalho mais científico, mais embasado, se a gente não perder de vista o nosso campo, que é a escola, se a gente estiver em contato, né? (Patrícia).

Essa percepção de Patrícia nos remete ao entendimento de que “[...] entre o que se faz durante o processo formativo e as expectativas do que o futuro profissional venha a fazer, deve haver uma relação de coerência” (KRAHE; WIELEWICKI, 2012, p. 124). Para ela, a convivência com as múltiplas situações formativas durante o curso de Magistério e de Pedagogia foi importante para a definição da área de atuação. Ela afirma que conviveu com professores que desenvolviam atividades nas escolas, o que provavelmente a possibilitou um acesso mais sistemático à realidade na qual iria atuar.

Nesse sentido, estão colocados os desafios aos cursos de formação de professores que, entre outros, devem primar pela inserção do futuro professor no seu campo de atuação. Compreendemos que o professor se forma também a partir do contato com a realidade da sua profissão.

As percepções das professoras orientadoras de Estágio nos levam a compreender que a maioria delas considera a relação entre universidade e escola-campo como promotora de situações que colaboram para a constituição do seu desenvolvimento profissional. Buscando mediar os conflitos que surgem nessa relação, elas afirmam a necessidade e a importância de se explicitar para as escolas-campo de Estágio que este se constitui em uma disciplina que tenta superar a racionalidade técnica e estabelecer uma relação de colaboração e formação profissional mútua para as duas instituições.

Finalizando a análise dos eixos definidos nesta tese, seguem as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, buscamos compreender como professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia de uma universidade federal vêm se constituindo no percurso de sua formação e atuação profissional. Os objetivos da investigação são: compreender o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia; e analisar os sentidos que elas atribuem à sua função como orientadoras.

Esta pesquisa parece-nos relevante por focalizar as professoras orientadoras e, ao evidenciar os sentidos que elas atribuem à sua função como orientadoras, este estudo pode contribuir com a compreensão dos processos de formação no contexto do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia. Além desse aspecto, entender o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras enriquece o debate sobre a formação e atuação dos formadores de professores.

Este estudo se desenvolveu embasado na seguinte questão: Quais referências constituem o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia e quais sentidos elas atribuem à sua função? Para responder a essa questão, entrevistamos sete professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás.

A pesquisa desenvolvida é de caráter qualitativo. Nesse universo, recorreremos à abordagem autobiográfica, desenvolvida através de entrevistas narrativas com professoras orientadoras de Estágio Supervisionado. As entrevistas foram conduzidas por duas questões direcionadoras, que possibilitaram aos sujeitos elaborarem suas narrativas com ênfase na sua formação e atuação profissional. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para análise.

A análise das entrevistas foi desenvolvida com base na proposta da análise de conteúdo. A sistematização das narrativas culminou em quatro eixos de análise, quais sejam: valorização do Estágio Supervisionado enquanto

componente curricular; valorização da reflexão sobre as práticas pedagógicas e problematização das experiências; valorização da educação básica; e promoção da relação universidade-escola.

A partir da análise das narrativas, observamos que as referências familiares e as da escolaridade na educação básica marcam a formação e a atuação das professoras orientadoras de Estágio. Identificamos que a condição financeira da família é um fator que interfere na escolha pelo curso, orientando, geralmente, a procura por cursos de licenciatura na área de ciências humanas, que demandam menor investimento financeiro.

Além do mais, verificou-se como o apoio da família pode influenciar a definição pela profissão. Constatamos que a escolha pela profissão docente pode sofrer interferências de algum membro da família, que exerce a mesma profissão, ou de um professor que, pelas suas práticas educativas, tenha marcado positivamente o sujeito, que leva em conta essa experiência no momento da sua definição profissional.

Evidenciando de modo mais estreito o processo de desenvolvimento profissional das professoras orientadoras de Estágio e os sentidos que elas atribuem à sua função como orientadoras, identificamos que, ao rememorarem e significarem suas experiências nos cursos de Magistério e de Pedagogia, valorizam o Estágio Supervisionado enquanto componente curricular importante para a formação de futuros professores.

Pela análise das narrativas das orientadoras, notamos que elas tiveram experiências diversificadas com o seu próprio Estágio Supervisionado. Algumas vivenciaram apenas atividades de observação e registro, com base no modelo da racionalidade técnica. Outras tiveram práticas com ênfase e perspectiva mais reflexiva. Contudo, todas concordam com a importância do Estágio Supervisionado como atividade prática e teórica.

Para algumas professoras orientadoras de Estágio, quando o trabalho com essa disciplina prioriza a unidade entre teoria e prática, em uma concepção reflexiva, ele oferece contribuições significativas para a formação e atuação docente. Essa compreensão reforça a necessidade de se garantir a percepção e a discussão sobre a indissociabilidade entre teoria e prática no âmbito de cursos de formação de professores.

As professoras admitem que a prática no contexto do Estágio é importante para os licenciandos conhecerem a realidade em que irão atuar. Mas afirmam que isso não é suficiente. A prática é compreendida por elas como objeto de reflexão e de discussão, e, por isso, precisa ser teorizada com vistas a ser melhor compreendida do ponto de vista político, econômico, social, cultural e organizacional.

Portanto, é fundamental que o Estágio seja trabalhado de forma participativa, de maneira que os estagiários possam interagir com o campo de atuação. Além disso, o professor orientador deve desenvolver suas práticas educativas considerando que os alunos já possuem um arcabouço teórico fornecido pelas outras disciplinas do curso de formação de professores.

É possível identificar que a histórica dissociação entre teoria e prática, que valoriza as disciplinas de Fundamentos da Educação e desvaloriza a disciplina de Estágio Supervisionado e as práticas pedagógicas, contribui para a categorização também dos professores que as ministram. Por vezes, considera-se que o professor de Estágio trabalha com uma disciplina “menor”. Apesar desse conflito, elas parecem valorizar a disciplina e reconhecem que sua função como orientadoras é promover a reflexão e a teorização na/da prática. O objetivo é favorecer a elaboração de conhecimentos sobre a docência e a realidade da escola.

A análise das entrevistas sinaliza que a maioria das professoras orientadoras valoriza o Estágio enquanto componente curricular, entendendo-o como importante para a constituição do seu desenvolvimento profissional.

Identificamos que elas sublinham a relevância das situações que promovem reflexão sobre as práticas pedagógicas e problematizam as experiências. Compreendemos que suas experiências enquanto alunas estagiárias foram marcantes e influenciadoras para a formação e atuação, quando ocorreram de forma reflexiva. Isso acontece quando os professores de Estágio priorizaram a participação dos alunos enquanto sujeitos colaboradores na construção de situações de ensino aprendizagem e do próprio conhecimento.

Diante das referências constitutivas narradas pelas professoras orientadoras, é possível compreender que, quando o Estágio é desenvolvido de forma meramente prática, quando não se promove situações de problematização

e de reflexão, quando não relaciona atividades práticas e teóricas com as especificidades do campo de atuação em uma perspectiva investigativa e de intervenção, não se configura em experiência formativa positiva.

Todavia, vale destacar que as narrativas nos mostram que, quando as experiências consideradas negativas são problematizadas, refletidas e fundamentadas teoricamente, elas podem se tornar referências no sentido do que não fazer, de como não agir. Elas podem ser percebidas como um contraexemplo.

É importante salientar que as análises apontam também para o entendimento de que o Estágio, para ser constitutivo na formação do sujeito, precisa ser percebido como uma disciplina caracterizada por continuidade, e não fragmentada, composta por etapas a serem cumpridas de forma meramente prática.

Identificamos que as atividades no Estágio, compostas por conhecer, problematizar e intervir nos espaços do campo de atuação do futuro professor, fornecem a ele situações para que reflita sobre a profissão que irá desempenhar. Dessa forma, o estagiário adquire conhecimentos que colaboram para sua constituição enquanto professor.

As professoras entrevistadas valorizam a reflexão sobre as práticas pedagógicas e problematização das experiências como meio e fim do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia. Com isso, tentam romper com a ideia de aplicação da teoria na prática.

As experiências como docentes da educação básica também são evocadas nas entrevistas como referências importantes e constitutivas do processo de desenvolvimento profissional e marcam sua atuação como orientadoras de Estágio. São vivências que orientam o fazer docente, pois fornecem subsídios que compõem uma gama de saberes relacionados à profissão, os quais as professoras lançam mão durante a execução de suas práticas educativas.

As análises nos indicam que existe discriminação entre os próprios professores em relação à modalidade de ensino em que atuam. Às vezes, são discriminados por trabalharem com a educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental. É como se, quanto mais inicial for a série em que o professor

trabalha, menor valor social ele possuísse, e sua capacidade de reflexão, considerada mais restrita. Como ex-professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, as orientadoras valorizam esses níveis de ensino e criticam a hierarquia entre os graus de escolarização.

Nesse sentido, podemos identificar a necessidade, posta no curso de Pedagogia, de que os sujeitos envolvidos no processo de formação docente se conscientizem e reconheçam as especificidades das diferentes modalidades de ensino como campos específicos e importantes de conhecimento. Com esse olhar, as professoras podem orientar os licenciandos de Pedagogia a partir de uma perspectiva de valorização da profissão docente.

Os saberes profissionais elaborados como professoras da educação básica também são considerados imprescindíveis para a mediação das situações vividas nas escolas-campo e nas discussões com os futuros professores. Enquanto professoras da universidade que formam futuros professores, as entrevistadas reconhecem que sua função na orientação do Estágio Supervisionado é também promover a relação entre a universidade e as escolas de educação básica. Essa aproximação é complexa porque, historicamente, a educação superior é mais valorizada, sendo considerada a instância de produção do conhecimento a ser aplicado na educação básica.

Essa assimetria também hierarquiza os professores entre aqueles que pensam a Educação e a escola, e aqueles que simplesmente executam as prescrições dos primeiros. Nesse sentido, mediar a relação entre estagiários e professores preceptores da educação básica pressupõe cuidar de relações de respeito e colaboração.

As professoras orientadoras percebem o Estágio como elemento central na formação de professores e se sentem cobradas por todos os sujeitos envolvidos nesse processo: professores preceptores da escola-campo, professores da universidade e estagiários. Elas se colocam como responsáveis por mediar as relações e sanar possíveis conflitos que possam existir entre as duas instituições e o processo formativo do estagiário.

Pela análise dos dados, também notamos que o Estágio é entendido como uma disciplina que insere o professor orientador em outro meio social, pois extrapola os muros da universidade. Ele coloca o professor orientador e os

estagiários em contato com outros espaços formativos, além do curso de formação docente.

É importante evidenciar que ainda existem professores preceptores de escolas-campo que resistem em aceitar estagiários em suas salas de aula. Para algumas professoras orientadoras, essa situação representa um desafio a ser enfrentado. É preciso romper com a concepção de Estágio como mera aplicação prática. Identificamos na narrativa de uma delas que o Estágio deve ser desenvolvido na perspectiva de pesquisa colaborativa, o que pode amenizar a resistência estabelecida entre escola-campo e universidade.

Pelo exposto, concluímos que as referências que constituem o processo de desenvolvimento profissional de professoras orientadoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia estão apoiadas nas suas experiências familiares e como alunas da educação básica. Mas, esse desenvolvimento é marcado, sobretudo, pelas suas vivências como estudantes ao longo dos cursos de Magistério e de Pedagogia, como docentes da educação básica e, finalmente, como docentes do próprio curso de Pedagogia. Todas essas referências, em conjunto, definem os sentidos que as professoras atribuem à sua função como orientadoras.

Dessa multiplicidade de experiências e referências, as professoras assumem que sua função como orientadoras é mediar duas contradições historicamente construídas e mutuamente relacionadas relativas à assimetria entre educação superior e educação básica, que são: a dissociação entre teoria e prática, que tanto hierarquiza as disciplinas no currículo do curso de Pedagogia quanto concebe a prática como instância de aplicação da teoria; e a desvalorização dos saberes profissionais produzidos na educação básica em detrimento dos saberes acadêmicos elaborados na universidade.

Por assim ser, como professoras orientadoras da disciplina de Estágio Supervisionado, acreditamos que elas são responsáveis pela valorização da docência na educação básica, como também pela promoção da reflexão crítica e teorização na/da prática. Dessa forma, podem favorecer a elaboração de conhecimentos sobre a docência e a realidade da escola, promovendo a aproximação por meio de um trabalho de colaboração entre a universidade e educação básica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177 – 197, jan./abr. 2006.

ALMEIDA, Jane Soares de; BOSCHETTI, Vania Regina. Das escolas normais aos cursos de pedagogia: trajetórias da formação de professores/as. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 9, n. 19, p. 206 – 219, jul./dez. 2012.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230 – 252, jul./dez. 2010.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, p. 174 – 181, set./dez. 2010.

ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia – geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. Presidência da República. Decreto-Lei. **Decreto-Lei n. 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/Del1190.htm. Acesso em: 23 dez. 2014.

_____. _____. Lei. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 03 out. 2015.

_____. _____. _____. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. _____. _____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. _____. _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.

_____. **PARECER CNE/CP nº 28/2001a**. 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. Brasília: Diário Oficial da União, 18 de janeiro de 2002, seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. **PARECER CNE/CP nº 9/2001b**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União de 18 de janeiro de 2002, seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. **Portaria N.º 641, 13 de maio de 1997**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p641.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

BRUNER, Jerome S. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, p. 11-30, jan/jun. 2002.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

CHAVES, Eduardo O. C. **O Curso de Pedagogia** – um breve histórico e um resumo da situação atual. São Paulo: Cortez Editora; Cedes, 1986.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE PEDAGOGIA. **Introdução 2**. Descrição da área de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Pedagogia.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Reformulação dos cursos de formação do educador. **O profissional do ensino: debates sobre sua formação**. São Paulo: Cortez Editora; Cedes, 1986.

CONARCFE. **I ENCONTRO NACIONAL**. Documento Final do Encontro realizado em Belo Horizonte. 1983. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/1encontro83.html>. Acesso em: 27 ago. 2015.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006a.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Inep, 2000.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.3, p. 609-625, jul./set. 2013.

_____. Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, vol. 1, n. 1, p. 110 – 128, maio/2009.

_____. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v.54, n.3, p. 525-536, set./dez. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação na Revisão Constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras – 1823 – 1988**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.-dez., 2012.

DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1996.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A busca de identidade numa prática de ensino**. São Paulo: Cortez Editora; Cedes, 1988.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. **Interface – Comunic, Saúde, Educ.** ago. 2001.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FINGER, Matthias; NÓVOA, António. Introdução. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FIORENTINI, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

_____; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional docente: um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130. p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FIORENTINI, Dario. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 63 – 71, jan./jun. 2007.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: 1939-2005**. 2008. Disponível em: www.pucpr.breventoseducereeducere2008anaispdf164885.pdf. Acesso em: 31 ago. 2015.

GARRIDO, Elza; BRZEZINSKI, Iria. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores – artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, Evandro. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores – artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?codmun=520510>. Acesso em: 26 fev. 2017.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação**, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Pedagogia universitária: mudança nos discursos sem eco nas práticas. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **O estágio supervisionado como elemento mediador entre a formação inicial do professor e a educação continuada**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, 1995.

LIMA, Sílvia Elaine Almeida. A formação do professor da educação infantil e o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos de idade. **Pergaminho**, v. 5, p. 1-15, dez. 2014.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Brasília: Inep, 2001.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr 2009.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Inep, 2000.

MOURA, Juçara Gomes de. **Uma análise do currículo pré-ativo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG (1983) e do Departamento de Educação da UCG (1985)**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, 1998.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (Coord). **O estágio na formação compartilhada do professor**: retratos de uma experiência. São Paulo: Feusp, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto-Portugal: Porto Editora. 2007.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, ano 2009, nº 350. Disponível em: www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 14 abr. 2016.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 13 (1), p. 13-24, jun. 2005.

_____; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 1, p. 1-13, 2004.

PALMA FILHO, João Cardoso. Dilemas da Reforma Universitária. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores – artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369 – 386, abr. 2011.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Estágio e pesquisa na escola básica: fundamento do Programa de Formação de Professores da USP. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores – artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares. In: XVI Encontro Nacional do Forumdir, 2002. Chapada dos Guimarães-MT. **Anais...** Chapada dos Guimarães-MT, 2002.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329 – 343, maio/ago. 2006.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação – Quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, set./dez. 2005.

RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima; MIRANDA, Maria Irene. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política**. 2009. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2015.

SANTOS, Kátia Regina; MAFFEI, Willer Soares. Aprendendo a orientar. In: SCHNETZLER, Roseli Pacheco; OLIVEIRA, Cleiton. **Orientadores em foco – o processo da orientação de teses e dissertações em educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b.

_____. **A nova lei da educação – LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **A nova lei da educação – LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ARAGÃO, Rosália M. R. de (Orgs). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens.** Piracicaba/SP: CAPES/UNIMEP, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLWE, Wivian; PFAFF, Nicolee (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores – artes e técnicas – ciências e políticas.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a.

SILVA, Kátia Silene. **Estágio e escola-campo – protagonistas na construção de saberes dos alunos-professores do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Catalão – UFG.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2006b.

SILVA, Jefferson Ildelfonso da. **Ação conjunta na formulação de propostas de formação do educador.** A formação do educador em debate – Nº 2. São Paulo: Cortez Editora; Cedes, 1986.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?. **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 – 604, dez. 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2004.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 157 – 164, mai./ago., 2011.

TANURI, Leonor Maria. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores – artes e técnicas – ciências e políticas.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

_____. A formação docente no Brasil: história e política. **Educação e Filosofia**, v. 17, n. 34, p. 253-264, jul./dez. 2003.

_____. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, p. 209-244, dez. 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Histórico da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás**. Disponível em: <https://www.catalao.ufg.br/p/6189-historia>. Acesso em: 18 jul. 2014.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **PROJETO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2003. Disponível em: https://prograd.ufg.br/up/90/o/Regulamento_Estagio_Pedagogia.pdf. Acesso em: 21 mar. 2017.

_____. **Projeto de Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UFG**. Goiânia: UFG, 2003.

_____. Faculdade de Educação. **Projeto Político Pedagógico - curso de Pedagogia**. Goiânia: UFG, 2003.

_____. **Resolução nº 207**. Fixa o Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - Goiânia-GO. Goiânia: UFG, 1984.

_____. **RESOLUÇÃO CEPEC Nº 731** – Define a política de Estágios da UFG para a formação de professores da Educação Básica. 2005. Disponível em: http://www.prograd.ufg.br/up/90/o/Resolucao_CEPEC_2005_0731.pdf. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. **Histórico da Universidade Federal de Goiás**. Disponível em: www.ufg.br/p/6405-historia. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. Campus Avançado de Catalão. **Plano de Curso da disciplina Didática e Formação de Professores do Curso de Pedagogia**. Catalão: UFG, 2004a.

_____. _____. **Plano de Curso da disciplina Didática e Prática de Ensino na Escola de Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia**. Catalão: UFG, 2004b.

_____. _____. **Plano de Curso das disciplinas Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, II, III e IV do Curso de Pedagogia**. Catalão: UFG, 2004c.

_____. _____. **Relatório de Gestão 1998/2003**. Catalão: UFG, 2003.

_____. Regional Catalão. Unidade Acadêmica Especial de Educação. Curso de Pedagogia. Coordenação de Estágio. **Roteiro para elaboração do relatório final de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Catalão: UFG, 2016.

_____. _____. _____. _____. **Roteiro para elaboração do projeto de docência de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Catalão: UFG, 2016.

VALDEMARIN, Vera Teresa; COSTA, Fátima Neves do Amaral. O projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/ UNESP: uma descrição analítica do processo. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores – artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do curso de Pedagogia – de 1939 a 2006. In: 1º Simpósio Nacional de Educação – XX Semana da Pedagogia, 2008. Cascavel-PR. **Anais...** Cascavel/PR:2008.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287 – 1302, set./dez. 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. O professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.