



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Francisca Carneiro Ventura

**Estágio docente como pesquisa e formação de
identidade nas licenciaturas de uma
instituição de formação de professores no
Brasil**

Tese de Doutorado em Ciências da Educação,
Especialidade em Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria de Lourdes da T. Dionísio
Professora Doutora Eulália Raquel Gusmão de C. Neto

setembro de 2017

DECLARAÇÃO

Nome: Francisca Carneiro Ventura

Número do Bilhete de Identidade: FH131885

Endereço de correio eletrónico: francisca.ventura@ifrn.edu.br

Título da tese: Estágio docente como pesquisa e formação de identidade nas licenciaturas de uma instituição de formação de professores no Brasil

Orientadores: Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio

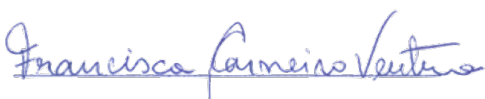
Professora Doutora Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto

Ano de conclusão: 2017

Designação do Doutoramento: Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Supervisão Pedagógica

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, / /2017

Assinatura 

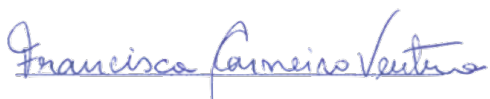
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, / /2017

Nome completo: Francisca Carneiro Ventura

Assinatura: 

Ao professor brasileiro pelo desafio de desatar
“o nó da relação social implícita no ensino
escolar nacional”
(Cury, 1991).

Agradecimentos

A Deus, por ter iluminado meus pensamentos na difícil tarefa de elaboração de uma tese de doutoramento em um formato semipresencial, como foi este trabalho.

Aos professores, Belchior de Oliveira Rocha e José Ivan Pereira Leite, pela oportunidade que me foi dada de concretização deste sonho acadêmico.

As orientadoras científicas: Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio por acreditar em mim e aceitar o desafio de orientar com dedicação e competência científica este trabalho, e a doutora Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto, cuja disponibilidade, cuidado e apoio de forma incansável me fortaleceram a cada dia desta jornada.

Aos professores do Departamento de Ciências do Instituto de Educação da Universidade do Minho pela atenção concedida e pelas aprendizagens significativas adquiridas.

A Doutora Claudia Machado pela importante contribuição na revisão das normas técnicas da APA dada ao texto da tese.

Estágio docente como pesquisa e formação de identidade nas licenciaturas de uma instituição de formação de professores no Brasil

Resumo

A tese de doutoramento que agora se apresenta é resultado de um Curso de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica. Nela, defendemos um estágio docente assentado em atividades de investigação na escola, na sala de aula e nas práticas pedagógicas dos professores, capazes de levar as intervenções educativas voltadas a uma aprendizagem para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Isto porque o estágio como componente central da estrutura curricular dos cursos de formação de licenciaturas proporciona ao aluno estagiário conhecimentos de aspectos relacionados aos saberes e fazeres necessários à construção da identidade de professor. Nossos objetivos gerais são: averiguar o grau de concretização do modelo de estágio adotado numa Instituição de formação de professores, no Brasil; conhecer fatores facilitadores e/ou inibidores da concretização da proposta e compreender de que modo o modelo contribui para a formação do professor pesquisador e da sua identidade profissional. O objeto de estudo é o Programa de Estágio Docente implantado nos cursos de licenciaturas de Institutos Federais de um Estado do Norte do Brasil, a partir do ano letivo de 2012. Trata-se de uma investigação assentada no paradigma qualitativo da pesquisa por meio de um estudo de caso – a criação e implantação do programa de estágio numa perspectiva investigativa, crítica e reflexiva. Delineiam-se e discutem-se no estudo, os fundamentos epistemológicos do programa em articulação com as práticas desenvolvidas durante o estágio; a percepção e o significado atribuído no discurso expresso na legislação educacional brasileira e nos regulamentos internos do Instituto investigado, em conexão com a percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa (cinco professores orientadores de estágio e quarenta e um alunos estagiários), tendo por base enunciados de entrevistas e de relatórios do estágio. A criação e o desenvolvimento do programa são analisados em suas relações com as práticas de pesquisa, de reflexão e de formação de identidade profissional. A relevância deste estudo está em ressignificar as práticas de estágio docente não mais numa perspectiva tecnicista, mas crítica e reflexiva, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico. Entendemos que a transição de um estágio técnico para um estágio crítico e reflexivo guiado pela pesquisa ocorreu como consequência do aprofundamento da dinâmica da destradicionalização de um estágio focado na dimensão técnica do fazer docente e seu correlato com as discussões acerca da formação do professor-pesquisador como identidade internalizada no discurso teórico e legal da educação. A aspiração de que no estágio o conhecimento acadêmico possa ser vivido integrado com a prática docente dos alunos estagiários como necessários para sua profissionalidade de professor-pesquisador ecoa perspectivas, reivindicações e críticas já antigas, face ao sistema de ensino, às orientações e às atividades práticas desenvolvidas nas instituições federais de formação de professores no Brasil. Parece, então, que o discurso legal pretende construir um certo tipo de resposta marcada pela conjuntura social, política e produtiva que vem redefinindo os processos formativos. Relativamente aos resultados em função das grandes linhas de análise dos documentos – concepção de estágio; formação de professores e o ser professor, constatamos que a nível documental não está explicitada, claramente, uma definição de estágio, apenas apresentando princípios que servem de base para as propostas de estágio e da formação de professores no tocante às práticas docentes. No entanto, fica clara uma mudança de concepção do ser professor para o ser educador. Isso significa, por um lado, uma ampliação do conceito de professor para além do ensinar para o educar inserindo na função do professor o referente cuidar

que requer outros saberes e outros fazeres. Do ponto de vista da análise das entrevistas e dos enunciados dos relatórios de estágio, em função das linhas de análise – pesquisa, reflexividade e identidade profissional, constatamos nos testemunhos dos sujeitos, um afastamento do estágio técnico de matriz formativa linear e sinais de possibilidade de concretização do estágio numa perspectiva de professor pesquisador, crítico e reflexivo de sua prática. Mas, ao mesmo tempo ficam reivindicadas condições objetivas da realização do estágio tal como foi proposto no Programa. Para os sujeitos inquiridos, a base conceitual do programa de estágio proposto em 2012 está sendo concretizada, porém sentem ainda a necessidade da Instituição oferecer mais suporte operacional para o desenvolvimento das atividades práticas propostas no Programa do Estágio das licenciaturas.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio docente. Pesquisa. Reflexividade. Identidade profissional.

Teaching practicum as research and identity formation in degrees of a teacher training institution in Brazil

Abstract

The PhD thesis that is now presented is the result of doctoral course in Educational Sciences, speciality of Pedagogic Supervision. In it, we stand for a teaching practicum based on research activities at school, in the classroom and in the pedagogical practices of teachers; teachers that need to be able of conducting educational interventions aimed at a learning for the exercise of citizenship and the employment world. This is because the practicum, as the main component of the curriculum of the initial training courses, provides the student trainee with knowledge and procedures necessary for the construction of her/his identity. Our general objectives are: to find out the degree of achievement of the practicum model adopted by a Brazilian teacher training institution; to identify facilitating and/or inhibitor factors of the implementation of the proposal; and to understand how this model contributes to the formation of the teacher researcher and his professional identity. The study object is the Teacher Practicum Program implemented in the courses of the Federal Institutes of one Northern State of Brazil, since 2012. It is a research conducted within a qualitative research paradigm by means of a case study - the creation and implementation of the practicum program in a research, critical and reflective perspective. In the study, we present and discuss the epistemological foundations of the program in conjunction with the practices developed during the training; and the perception and the meaning given by the Brazilian educational legislation as well as in the internal regulations of the researched Institute; the discussion is done in connection with the perception of the subjects of this research (five practicum supervisors and forty-one trainee students), obtained by interviews and within practicum reports. The creation and development of the program are analyzed in its relations with the research practices, reflection and professional identity formation. The relevance of this study comes from the reframing of the Practicum practices no longer at a technicity perspective, but critical and reflexive, taking research as a pedagogical principle. We understand that the transition from a technical training to a critical and reflexive practicum, guided by research occurred as a result of the change of the detraditionalization dynamics of a technical perspective of teaching to a teacher-researcher as internalized identity in the theoretical and legal discourse of education. The aspiration that in the practicum, academic knowledge may be lived in an integrated way with the teaching practice of the students trainees as necessary for their teacher researcher professionalism, echoes views, claims and old critics over the educational system, the official guidelines and activities of the federal institutions for teacher education in Brazil. Then, it seems that the legal discourse intends to build some kind of response marked by the productive, political and social circumstances that have been redefining education processes. Regarding the results according the main analysis axes of the legal documents - practicum concept; teacher training and being teacher, we found that the documents do not have clearly explained a practicum concept, only presenting principles that are the basis for teacher training with regard to teaching practices. However, it becomes clear a change of concept from being teacher to being educator. This means an expansion of a teacher view beyond teaching to educating, including in the teacher's role the care that requires other knowledge and other actions. From the point of view of the analysis of the interviews and of the statements of the practicum reports, according the lines of analysis research, reflexivity and professional identity, we found in the declarations of the subjects a move away from the technical training of the linear training matrix together with signs of the achievement of the practicum in a teacher researcher perspective, a critical teacher who reflects his/her own practice. But at the same time, they claim for objective conditions for realization of the practicum as proposed in the program. For the

interviewed individuals, the conceptual basis of the practicum program proposed in 2012 is being implemented, but they still feel the need for the institution to offer more operational support for the development of the practicum activities.

Keywords: Teaching practicum. Student teacher. Research. Reflexivity. Professional identity.

Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract	xi
Contextualizando o estudo	17
Por que privilegiar o estágio?	19
Objetivos gerais da investigação	23
Objetivos específicos	23
Eixos estruturantes do estudo.....	24
Eixo I: Aporte teórico e legal da formação do professor	27
Capítulo 1 – Discursos da formação de professores e do estágio	29
Introdução	31
1.1 Aspectos conceituais da relação teoria-prática	32
1.2 Concepções de identidade profissional	35
1.3 Representações sociais de professor da educação básica e sua formação	37
1.3.1 Histórico do ensino superior e das licenciaturas no Brasil.....	38
1.3.2 Das licenciaturas do Instituto F	40
1.3.3 Da formação de professores e de estágio na contemporaneidade	47
Capítulo 2 – Educação brasileira e a formação omnilateral	61
Introdução	63
2.1 Referenciais conceituais e legais da Educação brasileira	68
2.2 Compreendendo a Educação Básica brasileira nos dispositivos legais.....	76
2.3 Discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DNCGEB/2013) e Base Comum Nacional.....	80
2.3.1 Refletindo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	81
2.4 Compreendendo as Diretrizes Curriculares da formação do professor (Parecer CNE/CP nº. 2/2015).....	84
2.4.1 Cuidar como novo referente do ensinar.....	89
Eixo II: Desdobramento metodológico	97
Capítulo 3 – Escolhas metodológicas	99
Introdução	101
3.1 Aporte metodológico de referência	102
3.2 Estratégia utilizada: o estudo de caso	107
3.2.1 O estudo de caso desta investigação.....	110
3.3 A recolha e análise dos dados	116

3.3.1 Sobre os <i>corpora</i> documentais e sua constituição	116
3.3.2 Sobre as entrevistas e os relatórios	119
3.3.3 Sobre a análise.....	125
Eixo III: Estágio docente na perspectiva de pesquisa e formação de identidade profissional	131
Capítulo 4 – O estudo de caso do estágio docente do Instituto F	133
Introdução	135
4.1 Estágio docente, formação de professor e ser professor.....	137
4.1.1 Na legislação educacional brasileira.....	138
4.1.2 Nos Regulamentos internos da Instituição	149
4.2 Das intenções à prática: a voz dos sujeitos	169
4.2.1 Pesquisa, reflexividade e identidade de professor pesquisador na voz dos professores orientadores	170
4.2.2 Pesquisa, reflexividade e identidade de professor pesquisador na voz dos alunos .	185
4.2.3 Pesquisa, reflexividade e identidade de professor pesquisador nos relatórios dos alunos.....	204
Concluindo.....	227
Referências.....	237
Anexos.....	249
Anexo 1: Plano de Recolha de Dados.....	251
Anexo 2 - Ficha de análise temática de conteúdo do Corpus Documental e das Entrevistas..	253
Anexo 3 –Guião da entrevista	255
Anexo 4 – Transcrição da Entrevista da PO-1	257
Anexo 5 – Transcrição da Entrevista da PO-2.....	265
Anexo 6 – Transcrição da Entrevista da PO-3.....	271
Anexo 7 – Transcrição da Entrevista da PO-4.....	277
Anexo 8 – Transcrição da Entrevista da PO-5.....	283
Anexo 9 – Turma 1 Transcrição da Entrevista em Grupo Focal (T1).....	289
Anexo 10 –Turma 2 Transcrição Grupo Focal Turma (T2)	297
Anexo 11 – Turma 3 Transcrição Grupo Focal (T3)	309
Anexo 12 – Ficheiros de Relatórios das Turma 1, Turma 2 e Turma 3.....	323

Lista de figuras

Figura 1 - Desenho curricular das licenciaturas do IF	159
---	-----

Lista de quadros

Quadro 1 - Relação dos documentos recolhidos e analisados	118
Quadro 2 - Esquema de análise	129
Quadro 3 - Atividades de cada etapa do estágio	154
Quadro 4 - Diretrizes e indicadores metodológicos	157

Lista de siglas

AE	Aluno Estagiário
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET/RN	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CONSUP	Conselho Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação Câmara Permanente
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (até 1974 Conselho Nacional de Pesquisas, cuja sigla original, CNPQ, se manteve)
CONAE	Conselho Nacional de Educação
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DIAC	Diretoria Acadêmica de Ciências
EaD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
GELFOPIS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens, Formação Profissional Docente e Inclusão Social
GEPEEES	Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Etnias e Economia Solidária
IF	Instituto Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEGÊDI	Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero e Diversidade
NUPED	Núcleo de Pesquisa em Educação
OD	Organização Didática
PO	Professor Orientador de Estágio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PI	Projeto Integrador
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PROEJA	Programa de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEOP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Educação Técnica
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UMinho	Universidade do Minho

Contextualizando o estudo

Por que privilegiar o estágio?

A pesquisa vinculada ao estágio docente, no Brasil, tem suas origens no início dos anos 1990, a partir de questionamentos feitos, no campo da didática e da formação de professores, relacionados à indissociabilidade entre teoria e prática (Pimenta & Lima, 2004). Isto significa que os currículos das licenciaturas devem inserir a pesquisa como princípio formativo nos processos educativos de formação de professores.

Com efeito, as questões relativas à formação de professores apontam para a necessidade de um processo educativo que ultrapasse os espaços acadêmicos, colocando-o como elemento capaz de assegurar as transformações qualitativas tão almejadas para a Educação Básica brasileira. Como consequência disso, o Instituto Federal investigado (IF) se encontra em processo permanente de revisão e atualização do currículo dos cursos de licenciaturas, ressignificando o perfil dos seus formandos e modificando a estrutura curricular dos cursos que disponibiliza para a sociedade a fim de atender às exigências atuais da profissionalidade docente.

Essa temática nos levou a refletir sobre outra perspectiva – a do estágio concebido como espaço de pesquisa, capaz de contribuir para a formação de uma identidade de professor pesquisador que pesquisa sobre sua própria prática pedagógica. O grupo de professores e a autora deste trabalho, como uma das pedagogas da equipe pedagógica do Instituto F, iniciaram em 2009 um estudo investigativo sobre os saberes e fazeres do estágio docente. Neste mesmo ano, a Pró-reitora de Ensino da Instituição iniciou os trabalhos de revisão e atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP).

No processo de construção dos textos que iriam compor o Documento Base do PPP/2012, um deles tratou da concepção de licenciatura assumida pela Instituição como um todo. A tarefa de construção desse texto coube, por sugestão da Equipe de Sistematização do PPP/2012, ao grupo de professores que atuavam na Licenciatura em Espanhol. Em seguida, foi oficializada uma Comissão pelo Diretor Geral da Instituição, a qual deu início a um estudo sobre as concepções de licenciatura e do estágio docente a serem assumidos pela Instituição a partir de 2012. Foram envolvidos nesse trabalho, em um primeiro momento, a Pró-reitora de Ensino, a Diretoria Acadêmica de Ciências, os Coordenadores de cursos de quatro licenciaturas, os professores da Licenciatura em Espanhol e a investigadora deste trabalho como pedagoga.

Os trabalhos dessa comissão foram iniciados pela seleção da bibliografia que discute o assunto, transitando por leitura de textos e discussões em encontros semanais para fundamentação teórica sobre a qual as licenciaturas e o estágio estariam ancorados.

A construção do texto das licenciaturas resultou em um processo demorado. Teve início no ano 2009, com muitas discussões, construções e reconstruções. Depois de concluído o primeiro esboço do texto, foi apresentado à Equipe de Sistematização, em uma de suas reuniões de programação, tendo, naquele momento, recebido poucas contribuições.

Posteriormente, o texto foi apresentado em videoconferência para todos os Campi da Instituição. A partir daí o processo de construção do texto final começou a ter um formato coletivo com a inserção no texto original das contribuições sugeridas pelos demais Campi. O resultado dessa construção coletiva chega ao final e se encontra no Item 4 – Políticas e Ações Institucionais – Subitem 4.4.4 – A formação de professores no Projeto Político Pedagógico de 2012 (Instituto F, 2012a, p. 134) da referida Instituição.

Como é natural, em uma produção textual coletiva, o texto original, enriquecido pelas contribuições dos professores de todos os Campi, pela revisão pedagógica e revisão linguística chega ao final com grandes transformações qualitativas. A partir das ideias de Tardif, Lessard e Gauthier (2001), a Instituição passa a assumir a concepção de formação de professor em seu PPP/2012 como sendo “a capacidade de transformar em experiência significativa, os acontecimentos cotidianos vividos pelo docente e pelo aluno” e, ao fazer dessa experiência um processo interativo, “situa-se em um projeto de transformação social e coletiva alicerçado no ensino, na pesquisa e na extensão” (Instituto F, 2012a, p. 134). Percebemos que nessa concepção estão presentes muitos pressupostos, princípios e diretrizes do texto original construído pelo grupo da licenciatura em Espanhol.

Estabelecida a grande finalidade das licenciaturas – no Brasil, cursos de formação de professores -, sentimos a necessidade de apresentar ideias para a elaboração de uma proposta de atividades de estágio que atendessem às especificidades da formação de professor. Dessas ideias, foi sendo construído um programa de estágio que concebe a importância da capacidade transformadora da realidade escolar, da sala de aula e da prática docente, tendo por referência a pesquisa, a reflexão e a crítica sobre a própria prática do professor.

O estágio, enquanto unidade curricular de exercício da prática, representa para muitos alunos estagiários das licenciaturas o primeiro momento de vivência, de fato, da prática do ensino.

Desse contexto, surge a relevância do presente estudo que visa contribuir com dados empíricos para a concretização de um modelo de estágio docente em uma perspectiva de pesquisa e de formação de identidade. Tal como Vieira et al. (2013, p. 641) afirmam que a pesquisa “induz uma nova forma de perspectivar o estágio, nomeadamente pela valorização da relação entre ensino e investigação”, o ensino, nessa perspectiva, dá-se de forma associada à pesquisa.

Ainda de acordo com esses autores, agora citados, o primeiro desafio na construção da proposta do programa do estágio “consistia em desenhar um modelo de estágio face a uma tradição de estágio sem modelo” (Vieira et al., 2013, p. 642) como era o caso das licenciaturas na Instituição investigada. Tal programa, depois de elaborado, foi socializado e discutido nas reuniões pedagógicas de reconstrução e atualização do PPP/2012, sendo essa discussão posteriormente ampliada para todos os Campi. Este documento não se caracteriza como uma proposta nova, considerando que nele se encontram elementos que vão dar continuidade a outras propostas já utilizadas pelos autores em discussão e experiências de professores orientadores de estágio da Instituição em estudo. No entanto, temos consciência de que o novo e o antigo continuam se entrelaçando em uma relação mútua de enriquecimento, aperfeiçoamento e complementaridade.

É neste contexto que desenvolvemos uma investigação acerca do Programa de Estágio docente, implantado no Instituto F, em 2012, com vista à sua compreensão e também renovação.

É um estudo realizado no âmbito da Supervisão pedagógica, em que o adjetivo pedagógico, segundo Vieira (2009), “reporta-se não apenas ao objecto da supervisão – a pedagogia –, mas também à sua função potencialmente educativa” (p. 200). Tratando-se de um processo inserido nas práticas formativas do estágio docente com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional do futuro professor, esta orientação da prática visa ser um espaço de “aprendizagem” e “desenvolvimento” profissional (Alarcão & Tavares, 1987), do futuro professor, onde o Supervisor joga importante papel.

No Brasil, embora, de acordo com Saviani (2003), a função de Supervisor Escolar surja: “(...) quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições” (p. 26), este papel não é assumido na prática do supervisor que continua tendo a função de controlar e inspecionar. Esta função não anda desligada do facto de a supervisão no Brasil ter surgido, na década de 1970, como função de controle e de dois atributos da Administração Moderna – eficiência e eficácia:

eficácia é uma medida normativa do alcance dos resultados, enquanto eficiência é uma medida normativa da utilização dos recursos nesse processo. (...) A eficiência é uma relação entre custos e benefícios. Assim, a eficiência está voltada para a melhor maneira pela qual as coisas devem ser feitas ou executadas (métodos), a fim de que os recursos sejam aplicados da forma mais racional possível (...) (Chiavenato, 1994, p. 70).

Essa concepção de supervisão do mundo empresarial se fundamenta em princípios filosóficos tecnocráticos que privilegiam a dimensão técnica dos fazeres das profissões – característica ainda dominante nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil.

Este trabalho coloca-se numa outra perspectiva: a do estágio como prática crítica e reflexiva, já que defendemos um estágio docente assentado em atividades de investigação na escola, na sala de aula e nas práticas pedagógicas dos professores, capazes de levar às intervenções educativas voltadas a uma aprendizagem para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Para fundamentar o estágio nesta perspectiva, apoiamos-nos em diversos autores, tais como Adorno (1986, 1992, 1995, 2011), Horkheimer (1980) e Giroux (1997, 1986), por serem autores de uma densa reflexão sobre esses dois polos da epistemologia do conhecimento – a teoria e a prática. Tal reflexão parte de uma analogia da relação sujeito-objeto, chegando a concluir que entre a teoria e a prática não pode haver nem identidade e nem predomínio de um sobre o outro, uma vez que o próprio conceito de prática só se realiza por meio da teoria e a teoria precisa ser alimentada pela prática.

Além daqueles autores, Pimenta (1994, 2005), Pimenta e Lima (2004), Libâneo e Pimenta (1999), Freire (2002, 2006), Tardif, Lessard e Gauthier (2001), Libâneo (2002), Arroyo (2011), Alarcão (1987, 2000), Shedin (2006, 2008), Mluzkami e Reali (1986, 2002), Roldão, (2004, 2005, 2006, 2007) e Lüdke (2001) subsidiarão também nossos argumentos no desenvolvimento dos capítulos teóricos sob os quais estão assentados nossa investigação. Os contributos destes autores, influenciaram também, até certo ponto, a concepção do estágio docente no IF, onde a pesquisa no estágio docente, de acordo com os regulamentos internos da Instituição, é orientada para “ser alicerçada nos pressupostos e nos propósitos do exercício da prática profissional, entendida como um espaço que torna possível a articulação dos eixos da formação inicial, da formação continuada, da pesquisa pedagógica e da pesquisa colaborativa” (Instituto F, 2012a, p. 135).

Em relação à formação de identidade profissional do professor, tivemos como ponto de partida das discussões do conceito de identidade, nos apoiando em Habermas (1990), Hall (2006), Moreira (2002); para fundamentar o conceito de identidade profissional do professor, ancoramos-nos em Arroyo (2011, 1999), Silva (1995, 2000, 2002), entrevendo suas possibilidades de

complementações. Não houve intenção de unificar pontos de vistas ou pautar as contribuições a partir de um único autor. A ideia foi cruzar diferentes olhares que se entrelaçam para integrar um único propósito – contribuir com dados empíricos para uma caracterização do estágio na perspectiva da pesquisa e conseqüentemente de formação de identidade profissional.

A partir dessas primeiras reflexões sobre o nosso objeto de estudo, colocamo-nos uma questão como ponto de partida e outras complementares que orientam a investigação.

Pergunta de partida:

- De que maneira o estágio docente pode contribuir para a formação do professor pesquisador e, conseqüentemente, para a formação de uma identidade profissional para o licenciado?

Perguntas complementares:

- Quais os fundamentos epistemológicos das práticas do estágio docente expressos nos documentos oficiais da Instituição investigada?
- Quais os fatores facilitadores e/ou inibidores da concretização da proposta?
- Qual o papel da pesquisa no estágio?
- Qual a natureza da prática no estágio?
- Que identidade está sendo construída no estágio?

Objetivos gerais da investigação

- Avaliar o grau de concretização do modelo de estágio adotado num Instituto Federal (IF) de formação de professores, no Brasil;
- Conhecer fatores facilitadores e/ou inibidores da concretização da proposta;
- Compreender de que modo o modelo implantado em 2012 contribui para a formação do professor pesquisador e da sua identidade profissional.

Objetivos específicos

- Caracterizar os fundamentos epistemológicos do modelo de estágio da Instituição;
- Caracterizar as atividades realizadas nas várias etapas do estágio;
- Relacionar as atividades caracterizadas com o plano das intenções da proposta;
- Identificar as percepções de alunos e professores quanto à concretização do modelo;
- Identificar marcas indenitárias do profissional em formação.

O texto da tese se organiza em torno eixos temáticos que estruturam e dão organicidade aos capítulos, conforme descrição a seguir.

Eixos estruturantes do estudo

Entendemos que a finalidade do estágio é permitir ao aluno uma aproximação com a realidade escolar na qual irá atuar, em um primeiro momento e, em um segundo vivenciar a experiência de ser professor na educação básica, pressupondo que nessa aproximação e nas experiências vividas nas regências de classe possam aperfeiçoar o seu saber ensinar.

Com esse entendimento, propomos um estudo acerca do programa de atividades do estágio das licenciaturas numa perspectiva diferente do estágio técnico, visando um afastamento da concepção de prática como instrumentalização técnica (Pimenta & Lima, 2004), ainda recorrente na formação de professores da educação básica na Instituição investigada.

Nesse afastamento, o modelo de estágio proposto em 2012 se orienta pela pesquisa na busca de um novo formato de estágio que compreende a Prática Curricular Supervisionada na formação de professores a partir da pesquisa na educação básica, no chão da escola e da sala de aula a fim de, em última instância, contribuir para uma maior aproximação e integração entre pesquisa, formação e prática profissional.

A partir dessa concepção de estágio docente, o texto desta tese se encontra estruturado em três eixos temáticos resultantes das questões e dos objetivos da investigação que organizam os capítulos, na tentativa de dar conta das discussões teórica, metodológica e analítica da Proposta do Programa de Estágio das licenciaturas implantado a partir de 2012 no Instituto F.

O Eixo I – Aporte Teórico e Legal da Formação do Professor: encontra-se estruturado no Capítulo I – Discursos da formação do professor e do Estágio, em torno de três pontos básicos. O primeiro introduz uma discussão de aspectos conceituais referentes à relação teoria-prática, haja vista ser o estágio, por natureza, uma atividade teórico-prática. O segundo apresenta discursos da identidade profissional, por ser no estágio que o professor em formação vivencia pela primeira vez uma identidade de professor. O terceiro discute o professor da educação básica e sua formação, refletindo discursos do ensino superior e das licenciaturas no Brasil; das licenciaturas na Instituição Investigada e por último da formação do professor e do estágio na contemporaneidade, modelos e concepções, o ser professor, seus saberes e sua função.

O **Eixo II** – Desdobramento Metodológico: Apresenta no terceiro Capítulo as escolhas metodológicas da pesquisa assentadas em uma perspectiva dialética como método de interpretação da realidade. Aborda o aporte metodológico de referência do estudo, transitando pela investigação qualitativa como paradigma da pesquisa; estratégias metodológicas, optando pelo estudo de caso como estratégia, em que contextualiza o caso, caracteriza os sujeitos participantes da pesquisa e por último discute as técnicas de recolha e de análise dos dados.

O **Eixo III** – Apresenta a sistematização dos resultados da pesquisa sobre o estágio docente do IF em uma perspectiva crítica e reflexiva de formação de professor e de identidade profissional. Tem como contextos de análise os documentos que compõem o *corpus* documental, através das comunicações emitidas no discurso legal que orienta a formação do professor e o estágio docente e os discursos dos sujeitos – professores e alunos - inquiridos.

Eixo I: Aporte teórico e legal da formação do professor

Capítulo 1 – Discursos da formação de professores e do estágio

A exigência de uma unidade entre teoria e prática tem degradado, irresistivelmente, a teoria, levando-a a um papel subalterno, removendo os próprios traços que ela deveria trazer àquela unidade.

(Adorno, 1986)

Introdução

O trabalho, como prática social, tal como Marx já havia enunciado, parece ser concebido, também, para o ensinar, por ser um trabalho em que o professor em formação ao realizá-lo desencadeia uma transformação na sua ação docente. Assim, para entender o estágio que, por natureza, é teórico-prático e parte integrante do processo de formação do professor, nos reportamos a teóricos que discutem educação e sociedade tais como Adorno (1985, 1992) e Horkheimer (1980) por serem autores de uma densa reflexão sobre esses dois polos da epistemologia do conhecimento – a teoria e a prática, e Giroux (1986) que aborda, entre outras temáticas, uma prática crítica. Tais reflexões podem ser convocadas para o estudo do estágio docente pelo fato da relação teoria-prática e prática crítica e reflexiva ser um aspecto metodológico sugerido pela legislação educacional e reforçada pelos regulamentos internos da Instituição em estudo.

Nesse sentido, para os teóricos críticos, “Praticar teoria e filosofia é algo inseparável da ideia de nortear a reflexão com base em juízos existenciais comprometidos com a liberdade e a autonomia do homem” (Freitag, 1986, p. 37)

Nessa lógica, a estrutura da teoria crítica se orienta pela dimensão histórica dos fenômenos, dos indivíduos e das sociedades, procurando integrar novos dados à base teórica já concebida. A teoria crítica procura também relacionar esses dados “ao conhecimento que se tem do fenômeno, do homem e da natureza que se investiga, naquele momento histórico” (Freitag, 1986, p.39).

Em consonância com esse referencial teórico, a discussão sobre a relação teoria-prática, no contexto deste estudo toma como referência o conceito de teoria da Escola de Frankfurt para, a partir dele, discutir a relação-teoria prática nas atividades propostas para o estágio docente das licenciaturas da IF.

Desse ponto de vista, refletimos numa base teórica sobre a qual se discute o estágio docente mediado pela pesquisa e pela reflexibilidade, em que a teoria e a prática estão presentes contribuindo para a formação de um ser professor crítico e reflexivo de sua ação pedagógica que

investiga sua própria prática e assume a profissionalidade docente como um processo formativo “indissociável das mudanças sociais e institucionais que se estão a viver, com inevitáveis e muito complexos, processos de reorientação das lógicas de formação de professores e das formas de produção/construção de conhecimento profissional” (Roldão, 2004, p. 118), configurando-se, portanto, tanto a teoria como a prática como necessárias ao desenvolvimento da qualidade e da afirmação da profissão docente, no presente e no futuro. Tal abordagem teórica se justifica por constituir-se nos fundamentos que mais atendem a perspectiva dialética de investigação – característica orientadora do modelo de estágio proposto para as licenciaturas do Instituto F que nos propomos estudar.

Este capítulo estrutura-se em torno de três pontos – o primeiro introduz uma discussão sobre a relação teoria-prática; o segundo reflete aspectos conceituais da formação de identidade, e o terceiro reflete sobre o professor da educação básica e sua formação, transitando pelo discurso acerca do ensino superior e das licenciaturas no Brasil, no Instituto em estudo e da formação dos professores e de estágio na contemporaneidade.

1.1 Aspectos conceituais da relação teoria-prática

A separação entre teoria e prática se “situa na mais antiga separação em trabalho físico e mental”, como diz Adorno, talvez, “até a mais obscura pré-história” (Adorno, 1995, p. 206).

Podemos situar essa separação, de acordo com o pensamento de Adorno, na Grécia Antiga, pois lá o trabalho humano, era considerado como uma ação inferior e desqualificada. Não por acaso, era exercida, em grande parte, pelos escravos e por alguns cidadãos livres da polis grega e diferentemente, da filosofia e da ciência que eram consideradas como as atividades superiores, ou mais elevadas.

A problemática da dicotomia teoria-prática tem sido uma das questões destacadas por teóricos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e da formação de professores.

Para Adorno (1992, p.78) “A prática sem teoria, sob a condição mais progressista do conhecimento, está destinada ao fracasso e, conforme seu conceito deveria realizá-lo”. Para Adorno (1992), essa relação é análoga à relação sujeito-objeto e dela não pode se dissociar, considerando que quando “a teoria cartesiana das duas substâncias ratificava a dicotomia de sujeito e objeto, pela primeira vez a prática era problematizada na poesia por seus desencontros com a razão” (p.73).

Para esse pensador, o distanciamento entre a teoria e a prática faz com que a teoria se imponha como uma força transformadora da própria prática. Quando o pensamento está voltado para algo importante, o pensar em Adorno (1992) “produz um impulso prático” (p. 76).

A prática em sua aversão à teoria transforma-se em uma falsa prática, isto porque tenta transformar a realidade sem, contudo, interpretá-la. Com a separação entre teoria e prática “Nasce a humanidade: alheia-se daquela indiferenciação que, na verdade, caracteriza o primado da prática” (Adorno, 1992, p. 80). Para esse autor, existe uma aliança entre a teoria e a prática, pois uma depende da outra.

Para Adorno, a constituição da aptidão à experiência consistiria na conscientização e o que “caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade”. Nesse sentido, a educação para a experiência seria pressuposta para o aumento do nível de reflexão. Adorno argumenta que sem a aptidão para a experiência não há reflexão qualificada e que “pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais” (1995, pp. 151-152).

No Brasil, teóricos pesquisadores da área de formação de professores, em particular, do estágio docente, concebem a escola como campo de investigação e reflexão sobre a própria prática do professor (Pimenta & Lima, 2004). A consequência desse processo de reflexão, segundo resultado das pesquisas, é a produção de conhecimentos que contribuem para a transformação da realidade da educação, da escola e da prática do docente. Relativamente a essa discussão sobre o estágio orientado pela teoria, Fazenda (1991) argumenta que a teoria tinha como objetivo a transmissão de conhecimentos específicos de cada curso, enquanto que o estágio se organizava em torno, apenas, da apreensão isolada de técnicas voltadas para o ofício do professor – o ensinar. No entanto, o verdadeiro valor da teoria consiste em sua “capacidade de estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo por parte daqueles que a utilizam [...]” (Giroux 1986, p. 38). Ainda sobre a relação teoria-prática, no Brasil, os escritos de Paulo Freire (1980) asseguram que a partir da prática educativa os sujeitos podem mudar sua realidade. Assim, a prática assenta-se numa metodologia que é ao mesmo tempo instrumento do educando e do educador e identifica o “conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender” (Freire, 1980, p. 41). Nesta relação dialética entre teoria e prática, a teoria vai sendo reconstruída para atender ao objeto transformado como uma atividade transformadora da prática e se compromete com a projeção de uma nova prática sobre o objeto até agora não realizada.

Compreender, então, essa relação no debate sobre a prática docente torna-se, portanto, fundamental para quem discute a Prática Curricular Supervisionada. O aprender a fazer a partir do estágio ganha cada vez mais força, por ser uma atividade essencialmente teórico-prática.

Retomando a relação analógica da teoria-prática com a distinção sujeito-objeto no percurso histórico, o sujeito, no idealismo alemão, era concebido como constituinte do objeto, culminando na formulação de um sujeito todo-poderoso “o espírito absoluto” de Hegel (1993), em outro momento, como o empirismo inglês, por exemplo, esse mesmo sujeito é concebido como passivo, como tábula-rasa na qual a realidade empírica vai imprimindo suas marcas indenitárias.

Em oposição às duas formas de concepção de sujeito na sua relação com o objeto, Adorno (1992) conclui que entre esses dois termos não pode haver nem identidade nem predominio de um sobre o outro. Essa relação é, pois, contraditória, de descontinuidade e não de identidade. O pensamento crítico adorniano se opõe a ambos os tipos de sujeitos referidos. Ele não defende nem o sujeito universal, nem o sujeito isolado. O sujeito no seu discurso é um sujeito determinado em seus relacionamentos com os outros sujeitos e com os grupos sociais a que pertence. Trata-se tal como afirma Horkheimer (1980), de um sujeito que é mediado pelas relações sociais e que mantém uma vinculação com o todo social e com a natureza.

Numa mediação pedagógica escolar além dos componentes básicos, sujeito/objeto existe um terceiro elemento o professor. Cada um desses elementos possui uma estrutura própria que entra em relação durante o processo de ensino e aprendizagem. A estrutura do sujeito (aluno) envolve características inerentes a ele, tais como: concepções de mundo, costumes, hábitos, habilidades, conhecimentos já adquiridos no percurso de sua vida, como também sua forma de conhecer e desvendar o objeto. Por outro lado, a estrutura do objeto a ser aprendido engloba todas as noções, princípios, regras e relações que lhe dão sentido e significado ao objeto, sendo necessário que o sujeito (aluno) tenha consciência dessa estrutura, procurando conhecê-la para poder desvendar o objeto.

A relação sujeito-objeto é fundamental para que a aprendizagem escolar aconteça, pois, o sujeito aprende a partir de sucessivas aproximações com a estrutura do objeto. Nesse processo de construção do conhecimento, o sujeito vai desenvolvendo várias formas de ação: manipulação (quando, por exemplo, utiliza uma ferramenta de trabalho), de intelecção (quando realiza operações mentais na tentativa de aprender o assunto). O processo de aproximação do objeto que o sujeito desenvolve não é um processo aleatório. Ao contrário, é sistemático e ativo. O sujeito atua pelo

pensamento, procurando chegar às raízes do problema que quer conhecer. Erros e acertos fazem parte desse processo. O sujeito vai construindo gradualmente o seu conhecimento, elaborando uma síntese, modificando sua atuação, abandonando os comportamentos anteriores e progredindo cognitivamente.

O terceiro elemento – o professor – também tem sua estrutura própria. A ela, além das características inerentes ao sujeito (aluno) acima listadas, acrescentam-se as relativas à estrutura da docência, tais como: concepções de ensino, de aprendizagem, formas de seleção dos conteúdos, tipos de planejamento e de atividades desenvolvidas nas aulas, metodologia e sistema de avaliação adotado. A ação do professor é recheada de elementos da estrutura da docência que influenciam, diretamente, na aprendizagem do aluno e que precisam ser refletidas.

Todos esses elementos interferem no processo de ensino-aprendizagem escolar e tal como diz Vasconcelos (2013), a “escola foi e continua sendo um desafio sociopolítico complexo e diversificado de ideias” (p. 559) que precisa garantir a aprendizagem do aluno e ao mesmo tempo promover elevação do nível de escolaridade das futuras gerações, participação na mobilidade socioprofissional e inserção no mundo do trabalho. Essa função ampliada da escola tem como consequência implicado em uma nova identidade docente.

1.2 Concepções de identidade profissional

O conceito de identidade profissional, segundo Monteiro (2006, p. 273), parafraseando Jobert em 1985, “é resultado de uma evolução assente em conteúdos e lógicas de ocupação-procura social que responde a uma determinada atividade, ofício ou transmissão de um conjunto de métodos ou saberes específicos.”

Nesse sentido, a identidade profissional vem a ser “o produto de um olhar para o espelho em que os fenômenos de reflexo, imagem e percepção são determinados histórica, social e culturalmente” (Monteiro, 2006, p. 273). Reflexo, sendo entendido então como o prestígio e a valorização profissional concedidos à docência; a imagem, sendo aquela selecionada de acordo com os papéis desempenhados pelo professor e referenciada pela sociedade, e a percepção, como a auto e a hetero percepção de uma identidade profissional que ocorre “em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção da identidade individual com a coletiva” (Monteiro, 2006 p. 273). Assim, a identidade profissional de acordo com esse discurso acontece de forma integrada com a identidade individual dos sujeitos que buscam uma profissão.

No contexto do discurso da formação de professores, a partir dos anos de 1980 até o momento atual, a pedagogia escolar vem sendo atravessada por novas exigências, novas fórmulas educativas, novos sujeitos no processo educativo e novas orientações político-culturais (Cambi, 1999). Essa travessia da pedagogia escolar tem colocado a temática da identidade do professor, segundo este autor em lugar de destaque em pesquisas acadêmicas por razões políticas, teóricas e práticas. Políticas – porque a atualidade do tema evidencia-se nas lutas travadas por novos sujeitos – antes despercebidos e desconsiderados pelo sistema escolar como por exemplo - os negros, as mulheres e os homossexuais. No discurso contra a situação de opressão que tem atingido ao longo da história de vida esses sujeitos vem cada dia mais conquistando espaços sociais e firmado seus direitos à educação e a cidadania. Segundo Moreira (2006, p. 8), esse discurso também vem “difundindo no sistema social a certeza de que as diferenças que os têm afastado dos grupos tidos como normais, superiores e capazes, constituem, de fato, construções sociais e culturais que visam legitimar e garantir privilégios” de grupos sociais dominantes. No âmbito dessas discussões as pressões sociais chegam à escola, provocando novos discursos para aos sistemas educacionais que possam atender as pressões dos excluídos por inclusão social e escolar.

As pesquisas sobre a formação da identidade dos professores têm “[...] recebido a atenção e o interesse de muitos educadores na busca da compreensão das posturas assumidas pelo professor” (Pimenta & Lima, 2004, p. 61). Refletir a formação do professor e o estágio docente impõe discutir a construção da identidade dos cursos superiores a fim de se chegar aos cursos de licenciaturas e a uma identidade do professor.

Se fizermos uma leitura da história da educação ou da pedagogia, vamos perceber uma, certa aversão em relação à profissão de ensinar. Na Grécia antiga, por exemplo, segundo Cambi (1999, p. 84), na cidade de Atenas, durante o quinto século antes de Cristo, os alunos eram educados pelos escravos. Ou seja, por aquele sujeito vencido no campo de batalha – os chamados paidagogos. Vale salientar que essas pessoas eram, em geral, cultas e eram escravizadas pela civilização grega após a conquista de suas terras. Havia, naquele momento histórico, uma desvalorização do intelecto em relação ao emprego da força física, portanto, travava-se, já na antiguidade grega, de uma luta desigual entre a espada (o poder) e a caneta (o saber), traduzida nos currículos escolares. O ser professor e educador, surge assim com marca da desqualificação profissional em termos de reconhecimento social.

Essa lembrança sobre a educação antiga serve para pensarmos que somos o resultado das marcas de nossa formação (Arroyo, 2011). E essas marcas que nos formam são incorporadas no eu de cada um de nós e em nossa profissão através dos currículos escolares que sempre foram e continuam a ser o que Arroyo (2011) chama de “Currículo, território em disputa” – título de sua última obra.

A disputa desse território, em nível teórico, será assunto de discussão do próximo ponto que trata do professor da educação básica e sua formação no discurso da contemporaneidade.

1.3 Representações sociais de professor da educação básica e sua formação

Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber

(Queirós, 1945)

Mais de um século após sua morte, Eça de Queirós permanece vivo entre nós pela sua sabedoria (que continua a nos inspirar), pelo conhecimento que tinha da alma e dos costumes humanos e pela capacidade de expressá-los em seus escritos – características dos bons romancistas. Esse era o seu saber. Dessa forma, dos diversos tipos de saberes existentes, destacamos o saber docente, objeto de estudo do presente capítulo. Na perspectiva desse saber, Roldão (2007, p. 94) afirma que no tocante à representação social do conceito de ensinar, ainda hoje se atravessa uma tensão profunda entre o “professar um saber” e o “fazer aprender alguma coisa a alguém”. Mas para essa autora “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *acção de ensinar*” (p. 94). Saber ensinar e fazer o outro aprender, portanto, é a especialidade profissional do professor e sobre ela iremos refletir, a partir de agora, com base nas principais ideias que permeiam o debate atual e que, tal como Santiago (2007), se encontram no centro das discussões dos direitos humanos e, em especial, do direito a uma educação para todos.

O debate acerca do professor da educação básica e sua formação nos levou a refletir sobre essa formação, cuja intencionalidade é buscar conhecimentos que deem sustentação teórica aos argumentos do nosso discurso sobre o estágio, considerando-o como processo formativo da ação do ensinar em sua dimensão teórico-prática.

Vale ressaltar que a tão esperada melhoria na qualidade, referentemente, ao ensino brasileiro, não pode ser analisada exclusivamente sob a ótica dos que conduzem o processo educativo – os professores – mas deve ser refletida, considerando a influência dos fatores

históricos, políticos, sociais e econômicos que determinam os fundamentos das práticas educativas no contexto da sala de aula. Através desse discurso poderíamos perceber intencionalidades formativas inseridas nos currículos dos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, nas propostas de organização dos estágios docentes.

1.3.1 Histórico do ensino superior e das licenciaturas no Brasil

No Brasil, os cursos superiores de licenciaturas foram criados nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 30, como consequência da preocupação com a regulamentação que orientava a formação de professores para a então escola secundária. No período entre 1931 a 1939, foram criadas novas unidades de ensino superior por meio de diferentes projetos de Universidade. Nesse momento surgem, também, vários modelos de organização das unidades de ensino voltadas especificamente para o processo de formação de professores. O país se reinventava como nação moderna e a educação seguia, conforme Saviani (2007), pelos caminhos que a configuraria em um modelo pedagógico, que parecia situar-se entre as ideias da tendência pedagógica tradicional e a crítica em termos de educação. Nessa mistura do tradicional com o novo os cursos de licenciaturas constituíram-se segundo a fórmula “3 + 1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica tinham duração prevista de um ano, justapondo-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos” (Diniz, 1999, p. 109). Percebemos com essa distribuição de tempo formativo do professor uma disputa de saberes entre o pedagógico e o específico da formação docente, evidenciando com isso que o currículo como território de disputa se constitui numa característica histórica e cultural que está presente na concepção do professor continuísta, que perdurou durante todo o século XX, chegando até os dias atuais, pelo menos no Brasil.

Relativamente aos modelos brasileiros de formação de professores, Candau (1987, p. 11) caracteriza os projetos que originaram os modelos de formação de professor como oriundos de pensamentos políticos opostos, que evidenciavam, de um lado, um pensamento autoritário, predominante nas instituições do governo central e, por outro, um pensamento liberal, predominante nas instituições mantidas pelos governos estaduais, em particular pelo estado de São Paulo e pelo Distrito Federal, espaços geográficos de nossas primeiras instituições de ensino superior.

A formação de professores, na perspectiva tradicional revela-se segundo o modelo de formação profissional, que se assenta numa formação geral centrada em conteúdos teóricos. Nela, a função do professor é transmitir conteúdos (Mizukami, 1986). Assim, para formar o professor é

preciso um conjunto de disciplinas científicas que vão fornecer as bases para sua ação de transmissor de conteúdos.

O modelo 3 + 1 foi, segundo Cury (2003), herdado da forma como foi iniciado o processo de formação de professores brasileiros na velha Faculdade Nacional de Filosofia. Esse tipo de formação modelo docente, leva-nos à metáfora “Currículo do nadador”, de Jacques Busquet (1974 citado em Diniz, 1999, p. 112), ao descrever o curso de preparação de nadadores.

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal.

Essa representação social de formação de professores baseada nos fundamentos da pedagogia tradicional ou continuísta não atende mais a realidade da escola, nem da sala de aula e nem das práticas do professor, cujas críticas que lhes são atribuídas, dentre outras, estão: a separação entre a teoria e a prática, a formação centrada na dimensão técnica do fazer da docência, a concepção de prática como aplicação de conhecimentos e a crença de que ser bom professor basta dominar o conhecimento específico da disciplina que vai ensinar. Em relação aos aspectos metodológicos dessa concepção, Barreiro e Gedran (2006) apontam ser a ênfase na imitação, na observação e na reprodução do fazer pedagógico dos professores, sem nenhuma preocupação com um processo reflexivo na e sobre a prática docente.

Relativamente às instâncias formadoras dos professores, Germano (1995) ressalta que em 1968, durante o governo militar, foram criadas Faculdades e Centros de Educação nas universidades brasileiras como espaço de formação e de discussão permanentes. No entanto, “as licenciaturas, cursos que habilitam para o exercício dessa profissão no país, permanecem, desde sua origem na década de 1930, sem alterações significativas em seu modelo” (Diniz, 1999, p. 110) e o licenciado em qualquer área, assim como o bacharel, pode ser professor em nível superior, recomendando-se, para isto, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), formação *stricto sensu* em níveis de Mestrado e Doutorado.

De acordo com a LDB/96, a educação superior representa o segundo nível de educação escolar do País, caracterizando-se “pela ênfase na formação profissional em diferentes áreas do conhecimento” Dessa forma, o Artigo 43 coloca dentre outras finalidades para a educação superior.

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (Lei, nº 9.394, 1996, Art. 43).

Com esse dispositivo legal, a rede federal de educação, na qual a Instituição em estudo está inserida, assume e legitima a oferta de educação superior de graduação em licenciatura, ofertando às comunidades nas quais estão inseridos os seguintes cursos:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Neste trabalho, considerando a gama de cursos oferecidos pela Instituição em estudo, as reflexões acerca do ensino superior ficam centralizadas no ponto seguinte das licenciaturas de um *Campus* da Instituição.

1.3.2 Das licenciaturas do Instituto F

Dada a natureza da Instituição em estudo, necessário se faz uma retomada histórica do seu processo formativo da educação profissional para compreender melhor a inserção das licenciaturas nas suas ofertas educacionais de nível superior.

O ensino profissional no Brasil foi fundado pelo Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, pelo então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, que criou a Escola Profissional em sua cidade natal, juntamente com mais três escolas: uma em Niterói, uma em Petrópolis e outra na

Paraíba do Sul. “As escolas profissionais criadas por Nilo Peçanha passaram pela história da educação profissional como um laboratório do ensino oficial das profissões no país por meio das escolas de aprendizes artífices” (Gomes, 2006, p. 15) e enfrentaram, assim como ainda ocorre atualmente, a falta de professores, de instalações e de equipamentos adequados aos processos educativos escolares. O modelo inicial de escola profissional criada por Nilo Peçanha para os menores desvalidos durou pouco mais de um ano.

O projeto de ensino profissional técnico foi retomado pelo Decreto de 1906 quando Nilo Peçanha, então presidente da República, assinou o decreto que instituiu 19 escolas de aprendizes artífices em diversas capitais do Brasil. Essas escolas, como primeiras no sistema educacional em nível Brasil, caracterizaram-se como uma novidade em relação à estrutura de ensino vigente. Mesmo assim, segundo Cunha (2000), no que se referem às questões ideológicas e pedagógicas inerentes à educação brasileira, nada de novo aconteceu.

A formação geral, separada da formação profissional, continuava presente nos currículos das universidades e das escolas de educação básica brasileira. Inserido nesse discurso, o ensino integrado surge de acordo com Ciavatta (2005), com a finalidade de superar a dualidade histórica existente na educação brasileira entre formação geral e técnica. Essa dualidade segundo a autora, não aconteceu e/ou acontece por acaso. Ela é resultado da separação entre a educação oferecida aos filhos das classes mais favorecidas e aquela permitida aos filhos dos trabalhadores.

Assim, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, pioneira em experiências educativas com o ensino integrado e historicamente referenciada há mais de 100 anos em educação profissional, nos dias atuais, se (re)configura como uma rede de educação profissional, que detém sólida estrutura física, administrativa e pedagógica que possibilita o acesso à escola de qualidade a fim de usufruir às conquistas científicas e tecnológicas. Essa reconfiguração vem por meio de uma gama de ofertas diferenciadas, em termos de níveis e modalidades de educação, e isso é o que caracteriza o diferencial formativo da rede federal das outras instituições de educação no País. No desafio de atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, o Instituto F oferece:

- Educação Básica: ensino médio integrado nas formas regular, subsequente e na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), nos níveis médio e fundamental; Programa de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), sendo 50% das vagas desse nível

reservadas aos jovens e adultos; Programa Nacional de Educação Técnica (PRONATEC), dentre outros;

–Educação Superior: graduação tecnológica e licenciaturas; e pós-graduação (especialização e mestrado);

–Formação Continuada de trabalhadores, atuando em diferentes programas.

Assumindo todas essas identidades ao mesmo tempo, torna-se difícil identificar uma identidade própria para as licenciaturas, considerando que a Educação Básica oferecida em nível técnico tem se firmado como referência nacional da oferta institucional ao longo da história da Instituição.

Essa multiplicidade de oferta nos faz lembrar a anedota infantil da centopeia que, perguntada quando movimentada cada uma de suas pernas, fica inteiramente paralisada e incapaz de avançar um passo sequer. Parece estar ocorrendo algo semelhante com a educação profissional dos Institutos Federais, particularmente com a Instituição em questão, que assume todas as propostas advindas do Governo Federal, sem uma discussão mais aprofundada sobre o quê e o para quê de tais proposições.

Alusivo à formação do professor, a partir dos anos de 1990, segundo Silva (2007), a política de formação delineada tem a finalidade de profissionalizar os professores e modificar os espaços de formação a partir do fortalecimento dos centros e dos institutos de formação, com foco no aprender a fazer. Com esse foco, o currículo como era de se esperar tem sua centralidade no desenvolvimento de um conjunto de competências e o conhecimento passa para um segundo plano no processo de formação do professor. Assim, o modelo de escola tradicional, assim como a educação formal e os antigos parâmetros educacionais, tornaram-se obsoletos, iniciando-se um discurso em busca de uma pedagogia diferente da tradicional em que fosse possível elevar o nível de escolaridade da classe trabalhadora em nível médio integrado ao desenvolvimento de competência técnicas de uma profissão.

No que se refere ao trabalho docente no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, profissionais formados em diferentes cursos universitários e com formação específica em diferentes áreas de atuação na Instituição agem como docentes sem que tenham a formação e, assim, tornam-se professores da educação profissional, não por um processo educativo de formação de professores, mas pela própria prática da docência, ou seja, pela troca

de experiências. No tocante à educação profissional integrada ao ensino médio, no IF, afirmamos que possui especificidades e singularidades próprias e diferenciadas do ensino médio regular.

Nesse contexto, assim como Adorno (2011, p. 140), parece necessário indagar: “Educação – ‘para quê?’, onde este ‘para quê’ não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. ”Uma vez perdido esse “para quê”, faz-se necessário um objetivo educacional advindo do seu exterior”.

Na busca desse para quê, as instituições formadoras estão sendo convocadas a repensar seus processos formativos no âmbito da formação docente no Brasil. Ressaltamos que de acordo com Libâneo e Pimenta (1999, p. 240), “marco histórico de detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores foi a I Conferência Brasileira de educação realizada em São Paulo em 1980 sobre (...) os cursos de licenciatura”. Ainda de acordo com esses autores, no cenário nacional as “inovações curriculares” são implantadas nas escolas de educação básica como, por exemplo: um trabalho docente menos disciplinar (orientado pela disciplina) e mais interdisciplinar (integrando disciplinas); a criação de salas-ambiente e de ciclos de aprendizagem. Essas inovações “requerem dos professores novas exigências de atuação profissional e, em consequência, novos saberes pedagógicos, que nem sempre tiveram lugar em sua formação.” (Libâneo & Pimenta, 1999, p. 259), como por exemplo, os saberes da própria prática docente dos professores.

Do ponto de vista de Moreira (2000, p. 118) a influência da pedagogia crítica expressou-se na década de noventa “nas reformas curriculares que se propuseram a desafiar o caráter centralizador das propostas do MEC e que se realizaram principalmente em estados e municípios em que a oposição conseguiu eleger seus governadores”. Ainda de acordo com esse autor as propostas de reformas educacionais dos anos 90 se assentavam em três eixos norteadores – “a interdisciplinaridade, a avaliação emancipatória e a educação popular” (Moreira, 2000, p. 121) e desses eixos novas temáticas de discussões foram delineadas em um complexo temático que corresponde a poder proporcionar, ao ensino: conhecimento, investigação e reflexão da realidade escolar.

Inserida num contexto de inovação e busca da melhoria da qualidade da educação das ações educativas, as Instituições formadoras da rede federal de educação do País configuram-se, hoje, como integrantes de um projeto político e pedagógico de desenvolvimento nacional, que visa consolidar-se como soberano, sustentável e inclusivo, sendo convocadas agora tanto para atender

as demandas do mundo do trabalho em sua dimensão prática aos menos favorecidos social e economicamente, quanto para contribuir com a elevação da escolaridade dos trabalhadores numa perspectiva de formação integral que envolve os saberes e os fazes das profissões.

Nessa direção, a atual conjuntura da educação do País é favorável à transformação da Educação Profissional em espaço social das práticas de ensino, pesquisa e inovação, exatamente, porque possui características diferenciadas daquelas desenvolvidas no espaço do mundo acadêmico. Nesta perspectiva, os Institutos federais de educação passam a ser *locus* da formação de professores, iniciando aí a história das licenciaturas nos institutos federais de educação do Brasil.

As licenciaturas foram pensadas a partir de ações governamentais que visavam inserir a formação de professores nos processos formativos dos Institutos federais, cujo marco foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1992-2003), que desencadeou a reforma educacional no Brasil, tendo como referência as experiências dos Institutos Universitários de Formação de Professores da França (Aguiar, 2003). No Brasil, então, começam a ser pensadas e implantadas a partir de determinações legais impostas pela Lei de criação dos Institutos Federais – (Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008), a partir da determinação apresentada na alínea b) do inciso VI, Capítulo 7, dos Objetivos dos IF, que expõe que um dos seus objetivos é oferecer “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.” (Lei nº 11.892, 2008, Art. 7º), atendendo a esse objetivo definido pela Lei, o Instituto F investigado “delimitou sua atuação na oferta de cursos na área de Ciências da Natureza e Matemática (Licenciatura Plena em Física) e na área de Ciências Humanas (Licenciatura Plena em Geografia)”, antes mesmo, da criação dos IF, pois, segundo Silva, (2007, p. 110) “a primeira turma concluinte foi em 2005”.

Com a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica brasileira e a transformação dos CEFETs em Institutos Federais, a oferta de cursos de licenciaturas em física, química, matemática, geografia, espanhol, biologia e informática foi fortalecida e ampliada para seus diversos *campi*. Ressaltamos que, o *campus* empírico desta investigação oferece quatro desse total de cursos de licenciaturas – Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Língua Espanhola.

Em sua nova institucionalidade, a função social dos Institutos Federais amplia a oferta de educação profissional e tecnológica, a partir de um referencial político-pedagógico que articula a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia como princípios educativos, objetivando uma formação humana integral dos seus alunos, que possibilite a transformação desses sujeitos e da realidade na qual estão inseridos (Instituto F, 2012a).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Instituição em estudo (PPP/2012), essa expansão está pautada

na interiorização da educação profissional, com o compromisso de contribuir, significativamente, para o desenvolvimento socioeconômico do País. Nessa perspectiva, a criação dos institutos federais responde à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública permanente de Estado (Instituto F, 2012a, p. 30).

Atendendo a essa política pública, dentre os vários campi da instituição investigada, doze deles oferecem cursos de licenciatura que se configuram como cursos superiores de graduação voltados para a formação de professores para a Educação Básica brasileira. Tais cursos seguem as orientações da legislação educacional e das diretrizes curriculares nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação do País.

A oferta dos cursos superiores do IF é regida por regulamentações procedentes da política nacional para o ensino superior e por diretrizes internas da Instituição. As licenciaturas são organizadas de acordo com as determinações legais presentes: na Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), na Resolução CNE/CP n.º 01, de 18.02.2002 (Brasil, 2002a); nos pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, respectivamente de 08.05.2001 e 02.10.2001 dentre outros, os quais instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, bem como na Resolução n.º 38/2012 (Instituto F, 2002a) e Resolução CNE n.º 2 de 19.02.2002 (Brasil, 2002b), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; e no Projeto Político Pedagógico do Instituto e demais atos normativos pertinentes de caráter geral ou específicos de cada licenciatura (Instituto F, 2012a p. 24).

As licenciaturas ofertadas pela Instituição visam a formação do professor numa perspectiva crítica-reflexiva integral, desenvolvidas nas formas presencial, semipresencial e/ou a distância e os Projetos Pedagógicos dos cursos e suas matrizes curriculares ensejam promover a integração entre os conhecimentos científicos específicos de cada área de formação docente e os conhecimentos didático-pedagógicos.

Ainda, os cursos de licenciaturas encontram-se organizados, a partir de 2012, em regime seriado semestral com no mínimo 8 (oito) e no máximo 12 (doze) períodos letivos. A estrutura curricular é organizada por núcleos (fundamental, específico, epistemológico, didático-pedagógico) que preveem a integração dos fundamentos filosóficos, sociopolíticos, econômicos, da educação e da didática necessários à formação docente. Em todos os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas é ofertada, como obrigatória por determinação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). De acordo com o Regulamento dos cursos, a carga horária das licenciaturas deve contabilizar, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas. Essa carga horária é observada nas matrizes curriculares de cada curso de licenciatura.

Em relação ao objetivo geral dos cursos de licenciatura, este consiste em formar o profissional docente com um saber plural, constituído pela internalização de saberes da área específica, saberes pedagógicos e saberes da experiência. Esse processo de constituição dos saberes e fazeres da docência se organizam numa relação de complementaridade da teoria da educação com a prática da docência que, de acordo com Pimenta, possibilitam que os saberes teóricos se articulem com os saberes da prática:

(...) ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (Pimenta, 2005, p. 26).

Assim, a formação do licenciado parece ocorrer de forma a contemplar as dimensões teóricas e práticas, posto que nos períodos letivos do curso, a prática profissional na Instituição ocorre por diferentes atividades, como, por exemplo – o desenvolvimento de projetos integradores, a elaboração de monografias, o estágio docente e diversas atividades de natureza acadêmico-científico e culturais. Tudo conforme previsto nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas.

Com o objetivo de manter o equilíbrio entre os distintos segmentos socioeconômicos que procuram cursar uma das licenciaturas oferecida pelos Institutos, são reservadas 50% das vagas disponíveis para alunos oriundos da rede pública de ensino. Ainda, poderão ser ofertadas turmas especiais ou reservadas até 50% das vagas em cursos de formação de professores e gestores educacionais para professores ou dirigentes de escolas da rede pública de ensino, objetivando cooperar para a melhoria da qualidade da educação básica pública.

Acrescentamos, ainda, que uma das possibilidades de manter o aluno nas licenciaturas tem sido a participação da Instituição no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo objetivo é incentivar e valorizar o magistério por meio do aprimoramento do processo de formação de professores para a educação básica.

Do dito até aqui sobre a educação em nível superior, em particular no Brasil, percebemos que as políticas educacionais nos anos de 1990 parecem reforçar a centralidade da formação dos professores como responsável pela transformação da sociedade e dos sistemas de educação do País. Segundo Pacheco, Moraes e Evangelista (2001, p. 185):

Se, por um lado, o docente tem sido desvalorizado em termos de status profissional, por outro, é também considerado um agente decisivo na construção do futuro, assumindo um protagonismo fundamental no ideário das reformas educacionais portuguesa e brasileira.

Esse protagonismo imposto na formação do professor vem vinculado a um processo de desenvolvimento de competências previstas para a educação profissional do trabalhador do século XXI, em que as políticas públicas educacionais chegam às instituições formadoras impregnadas de interesses dos saberes e fazeres do mundo do trabalho e uma suposta formação para o exercício da cidadania.

No que se refere à formação de professores na contemporaneidade, discutiremos no próximo ponto, a formação do professor relacionada a modelos e concepções que influenciaram os saberes e fazeres do ser professor.

1.3.3 Da formação de professores e de estágio na contemporaneidade

Sobre o conceito de formação de professor, Garcia explica que, mesmo não admitindo somente uma interpretação ou significado, pode-se dizer que “quando falamos de formação de professores, estamos assumindo determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos” (Garcia, 1999, p. 54). Isso significa que cada currículo de formação de professor ao se constituir orientado por determinadas posições epistemológicas vai ao mesmo tempo, formulando ideias e concepções de professor, de aluno, de ensino, de aprendizagem e de estágio docente e nessa constituição curricular. Arroyo (2011, p. 71) afirma que “os saberes da docência disputam o currículo”. Essa disputa está presente nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professor na hora da distribuição das disciplinas por período letivo, na hora da seleção dos conteúdos e na hora da definição da carga horária de cada disciplina do

currículo. Quem participa de elaboração de projetos políticos pedagógicos de cursos (PPC) percebe isso com muita clareza.

Nesse contexto, as elaborações curriculares para a formação do professor não devem ser entendidas isoladas dos contextos nos quais estão inseridos e das condições sociohistórica em que se desenvolvem. Assim a formação do professor se caracteriza como, incorporando o contexto no qual se configura e se desenvolve. Trata-se, portanto, de uma formação que se configura num contexto mais amplo do que a universidade, sendo influenciada pelas determinações sociais e educacionais que chega às instâncias formadoras, imbricado em relações de poder, vinculadas a formas específicas e contingenciais de organização da sociedade e da educação (Moreira & Silva, 2000). Assim entendida, refletir as ideias que circulam sobre essa formação se faz imprescindível para a compreensão dos saberes necessários às funções inerentes à docência na contemporaneidade.

– Formação: modelos e concepções, o ser professor, seus saberes e função

Na década 1990, relativamente à formação do professor, um dos temas que mais se destacou nas discussões globais foi o da profissionalidade, entendida como “um modo de resgate do que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (Contreras, 2002, p.73). Para este autor, a profissionalidade docente vai além do desempenho do ofício de ensinar. Na verdade, exprime valores que se pretendem alcançar no exercício da profissão. Ou seja, referem-se às “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (Contreras, 2002, p.74). Assim, para se entender a docência como profissão, é necessário considerar a autonomia como qualidade educativa e não como qualidade da profissão professor (Contreras, 2002, p. 70). Popkewitz (1997) reforça essa ideia, dizendo que a autonomia do professor fornece às suas práticas, privilégios e estatuto.

Em uma análise histórica, o autor constata que a profissionalidade é identificada como “uma dinâmica do desenvolvimento das instituições, nas quais estavam a serem inventadas novas formas de regulação social” (Popkewitz, 1997, p. 45). Nas análises desse autor, as categorias determinismo e contingência representam dois pilares de sustentação da modernidade sob o predomínio da razão, em que o processo de educação escolar foi se constituindo no percurso do século XIX nos Estados-Nação.

Nesse sentido, os processos formativos necessitam conceber a dimensão pedagógica como uma forma de desenvolvimento das capacidades profissionais e, ao mesmo tempo, como uma

forma de regulação social nas relações do indivíduo com a sociedade, em que o saber pedagógico na formação do professor corresponde aos saberes do fazer ensinar o outro a aprender. Essa dupla qualidade dos processos formativos se materializa pela seleção, organização e avaliação do conhecimento e pelo envolvimento dos professores na construção e implementação dos currículos dos cursos de formação docente. Mesmo assim, é importante ressaltar que a formação profissional não se constrói só por meio de cursos, de apropriação de conhecimentos e de técnicas, constrói-se através da reflexão crítica sobre as próprias práticas e de (re) construção identitária.

Para esse debate, Nóvoa (1997) traz novas abordagens, deslocando as discussões dessa temática, de “uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.), para uma perspectiva centrada no terreno profissional” (p. 15). Os argumentos do autor partem da necessidade de se pensar a formação de professores a partir de uma reflexão sobre a profissão docente, relacionando o processo formativo com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Desse modo, Nóvoa (1997, p. 25) afirma que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Isso parece revelar que a identidade profissional depende da identidade pessoal. Ou seja, o ser professor está intrinsecamente imbricado no ser pessoa. Na verdade, no momento que entro numa sala de aula eu não deixo de ser pessoa para ser apenas profissional do ensino. A identidade pessoal se mantém reforçando e caracterizando a identidade profissional.

Para Nóvoa, historicamente os professores desenvolveram identidades isoladas, o que evidencia a falta de uma dimensão de grupo em que possam afirmar a existência de um coletivo profissional. Para esse autor, a participação dos docentes em projetos de pesquisa, em projeto pedagógico e em planos de cursos que regulamentam o trabalho escolar e do professor, no tocante à avaliação coletiva, à formação continuada e a trabalhos colaborativos, contribuem para a construção de uma identidade coletiva, pois o trabalho em equipe favorece o debate e a reflexão. Sendo assim, Nóvoa diz que atualizar-se nas novas metodologias de ensino e em práticas pedagógicas mais eficientes são os principais desafios da profissão de professor.

Ainda para esse autor, essa formação vai além de um lugar no qual se adquirem competências técnicas e conhecimento. Nessa perspectiva, a formação de professores se constitui como um momento-chave da socialização e da configuração profissional e, assim, a questão da profissionalidade docente se consolida a partir de sua própria formação inicial. O autor destaca,

também, a necessidade de desenvolver uma nova cultura profissional que abranja o desenvolvimento pessoal, explicando que “estar em formação implica investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1997, p. 25) que vai sendo construída ao longo da vida profissional e pessoal. Para esse autor, na formação de professores reflexivos, os professores assumem responsabilidades e estão atentos as políticas educacionais, podendo intervir com críticas, ideias e sugestões, constituindo assim uma possibilidade de valorização da experiência e dos saberes que os próprios professores são portadores.

Em relação às ideias conceituais de Garcia (1997), percebemos que formação se refere às ações voltadas para o saber, o fazer e o saber-ser associados à preparação do profissional para o exercício de uma atividade profissional e também para o desenvolvimento pessoal. O autor explica que em relação aos currículos e suas constituições, “Na sequência de propostas curriculares que sublinham a defesa da autonomia das equipas docentes para determinar o quê, como e quando ensina, introduzem-se novas concepções acerca do professor e da atividade docente” (Garcia, 1997, p. 53). As ideias deste autor estão na mesma linha de pensamento de professores reflexivos que assumam responsabilidades e estão atentos às políticas educacionais, podendo intervir com críticas, ideias e sugestões. Para Nóvoa (1997) “Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores” (p. 27). Esse pode ser o início da valorização da experiência e dos saberes e fazeres que os próprios professores são portadores.

Esse tipo de formação parece estar associado a um processo de “crescimento e desenvolvimento pessoal e cultural, não numa perspectiva apenas técnica, mas sim de desenvolvimento reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir com o processo de sua própria formação com base em conhecimentos, representações e competências que já possui” (Almeida, 2006, p. 177). No discurso desse autor, ao se incluir a atividade docente como conteúdo do currículo, configura-se uma nova concepção de formação de professor que se caracteriza como sendo um processo contínuo centrado na atividade cotidiana da sala de aula e próxima dos problemas reais dos professores e dos alunos. Nessa concepção, a referência que baliza a formação de professores encontra-se centrada no trabalho das equipas docentes e assume uma dimensão participativa, flexível, ativa e investigativa.

No debate da formação de professores um novo conceito de professor é formulado por Giroux ao designá-lo de “intelectuais transformadores” e como sujeitos comprometidos com o processo de formação emancipatória (Giroux,1997).

Assim, a formação de professores, na perspectiva de profissional intelectual e transformador da realidade da escola e do ensino coincide com o discurso dos autores anteriores. No contexto brasileiro Paulo Freire expressa, também, essa mesma perspectiva em seus escritos – uma imersão crítica na história. Dessa forma a superação de modelos tradicionais reprodutores de formação de professores “se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica (Freire, 2002, p. 34). Criticidade e reflexão são, portanto, etapas imprescindíveis para o desenvolvimento da identidade de professor pesquisador.

Giroux (1986) também argumenta que:

um enfoque mais viável para se desenvolver uma teoria da prática de sala de aula terá de se basear numa fundamentação teórica que reconheça o jogo dialético entre interesse social, poder político e poder econômico, de um lado, e conhecimento e prática escolar por outro lado (Giroux, 1986, p. 68).

E esse enfoque, na perspectiva dialética, segundo o autor tem como ponto de partida a crítica educacional em torno da escolarização. Coerente com as ideias do discurso sobre formação de professor, Roldão defende um projeto de formação de professor reflexivo, perspectiva defendida neste estudo.

O discurso global e o local das representações sociais do professor servem de parâmetros teóricos para nossa compreensão acerca dos modelos e concepções de formação do professor, numa perspectiva crítica e reflexiva. Nos fragmentos das discussões sobre o professor, um dos aspectos mais consensuado pelos autores é a necessidade de uma formação de professores mais humana e emancipatória do que uma formação tradicional ou técnica e instrumental do fazer da docência. Todos os discursos parecem estar de acordo que os processos formativos necessitam de se ajustarem ao novo contexto social e escolar para atender aos novos e diferentes sujeitos que neles transitam e com as novas necessidades de aprendizagem de saberes e fazeres que atendam a todos que procuram à escola como espaço de formação e de aprendizagem.

Historicamente, no que se refere à função do professor encontramos em Roldão (2004) um resgate histórico das representações sociais sobre o ser professor que ajudam na compreensão de como a imagem desse profissional foi se constituindo no decorrer do tempo. Compreender o

significado social da função do professor perpassa, segundo a autora, por três perspectivas reflexivas de análise. Tais perspectivas são denominadas de: plano sócio Histórico, plano praxiológico e plano epistemológico.

Segundo Roldão, do ponto de vista sócio histórico, chegando até os dias atuais

existem evidências do desajuste da concepção mais dominante no senso comum e consolidada no imaginário social – o professor como alguém que “dá aulas” de alguma área ou disciplina – ou a mesma ideia reelaborada num plano mais profissional, como o especialista de uma ou mais disciplinas de que pratica a docência, são abundantes. Esta persistente representação precisa assim, para ser compreendida, de ser confrontada com a realidade sócio-histórica do tempo actual, mediante a desconstrução e exame dos seus pressupostos e do modo como foi sendo socialmente construída (Roldão, 2004, p. 96).

Na primeira representação social do professor de profissional que “dá aulas”, o professor é entendido como aquele que professa. Ou seja, é um professor que passa o seu saber para outras pessoas. Esse tipo de professor atendeu a um tempo histórico em que, apenas, uns poucos detinham o conhecimento. Roldão exemplifica essa noção de professor, fazendo referência ao professor “catedrático – o ‘lente’, aquele que lê, que distribui o saber que se consubstancia na sua cátedra” (Roldão, 2004, p. 96). Essa noção de professor não dando conta das aprendizagens necessárias a realidade social da atualidade e não sendo mais suficiente e, nem tão pouco adequada para identificar a especificidade da função do professor, precisa ser repensada. Para Roldão uma das dimensões do reconhecimento social de uma profissão é a clareza de sua função, e respectiva utilidade social. Assim para compreender a função do ensinar na contemporaneidade parece ser necessário

ressignificar o sentido de ensinar, pela análise de duas leituras que na representação social e na história do professor coexistem: ensinar como professar um saber – com a ênfase na relação do profissional ao saber que transmite – e ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém – com a ênfase da função na transitividade da acção, isto é, na construção intencional da passagem, ou promoção de apropriação de alguma coisa, para e pelo outro (Roldão, 2004, p. 97).

No ressignificar o sentido de ensinar, no confronto dessas duas representações sociais, a autora identificou dois elementos de análise – 1) a mediação do professor entre o “saber a fazer aprender” e o “aprendente”, 2) ênfase diversa, atribuída à função de ensinar nessas duas perspectivas, relativamente aos dois elementos entre os quais exerce a mediação.

Relativamente ao primeiro elemento, sublinha-se que o professor ensina professando. Ou seja, “expõe, apresenta, disponibiliza – um saber conteudinal que domina, sendo a apreensão pelo outro principal ou exclusivamente responsabilidade dele, aprendente? ” A ação de ensinar neste

caso “é intransitiva no que se refere ao aluno, e apenas transitiva no que se refere ao saber”. Trata-se do “profissional de um saber mais do que de uma função” (Roldão, 2004, p. 98). O aluno nessa perspectiva não se apresenta como partícipe do processo de construção do conhecimento. Ele representa um elemento externo ao conhecimento transmitido pelo professor e sua aprendizagem é passa a ser dependente de sua capacidade de apreensão do conteúdo transmitido.

Na segunda situação de mediação, o professor ensina porque “é especialista da função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre os dois polos de que é mediador – o saber e o aprendente? ” (Roldão, 2004, p. 98). Assim, a função de ensinar passa a configurar-se em dupla transitividade – “o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém”, (Roldão, 2004, p. 98). Nessa perspectiva o professor é visto “como um profissional de ensino: alguém que sabe – e por isso pode, e a sociedade espera que o faça – construir a passagem de um saber ao aluno” (Roldão, 2004, p. 98). Nesse caso, na ação docente “Exige-se a equilíbrio inteligente, por parte do profissional, do saber conteudinal que ensina e do modo como construir a sua apropriação pelos alunos, considerados nas suas diversas especificidades” (Roldão, 2004, p. 98).

Ao examinar a função do professor a partir dessas duas tendências dominantes no imaginário social, a autora explica a predominância do ensinar pelo “professar” que segundo ela:

adequou-se, na exigência social, a épocas em que o saber era restrito e pouco acessível, e os públicos discentes socialmente limitados e tendencialmente homogêneos. Por isso o formato organizativo e curricular da escola pública, estabilizada nos séculos XIX e primeira metade do século XX, associada à consolidação do Estado-Nação e à procura taylorista de uma eficaz distribuição de saber e de alfabetização, se pautou pelo domínio desta lógica (Roldão, 2004, p. 98).

Essa lógica organizacional da escola e do ensinar docente, ainda se mantém na escola, até os dias atuais. Mas, conforme a autora “com sinais de ruptura e inadequação às situações pós-massificação escolar que tem sido designado como sociedade do conhecimento” (Roldão, 2004, pp. 98-99).

Ainda para Roldão, ao analisar a função do professor a partir dos dois elementos acima discutidos, explica que no plano praxiológico a profissão docente é “entendida como o exercício, fundado em saber profissional, do acto de fazer outros aprenderem alguma coisa – ensinar” (Roldão, 2004, p.102).

Trata-se, portanto, de um movimento em que a prática docente se dá pela descrição do ofício do professor. A escola se organiza por meio de currículos em que definem o que o professor

deve ensinar e o que o aluno deve aprender, cabendo ao professor ajustar-se às propostas curriculares da escola e aos materiais didáticos, numa perspectiva de cumpridor de programas predeterminados por outros, o que retira do professor a autonomia em seu fazer docente; no plano epistemológico, a falta de clareza da natureza do conhecimento profissional e da função do professor tem mantido a concepção de “técnicos praticistas, prisioneiros de rotinas e/ou de regulamentações, mas com escassa autonomia no agir e no pensar a acção” (Roldão, 2004, p. 102), o saber do professor continua vinculado ao domínio de técnicas e da repetição de rotinas de sala-de-aula. Na perspectiva técnica, a produção de conhecimento próprio do professor é substituído por transferência de conhecimento produzido por outros distanciados da ação de ensinar, esvaziando a própria função docente.

O contexto social atual aponta para “a necessidade de reinvestir a débil profissionalidade docente no predomínio da função de ensinar-fazer aprender alguma coisa a alguém”. Isso porque, para a autora se a escola permanecer no ensinar professando ela está “condenada ou a um esvaziamento de sentido social” (Roldão, 2004, p. 99).

Dessa forma, como a função do ensinar ainda não foi extinta, mas encontra-se debilitada em seu fazer aprender, o discurso atual gira em torno de uma nova perspectiva formativa que, dentre outras, contemplem a autonomia e pesquisa e flexibilidade no fazer do professor como anúncio de um caminho a ser seguido pelas instituições formadoras.

Do ponto de vista das representações sociais do professor no Brasil, estas parecem seguir a mesma lógica apresentada por Roldão (2004) até mesmo antes da chegada da escola ao País. Tais representações podem ser entendidas a partir de dois momentos históricos que, segundo Arantes e Silva (2002, p. 45) correspondem a:

um primeiro, em que a escola não está minimamente institucionalizada e a rede formal de instrução prevalece sobre a informal; um segundo momento, em que a escola vai se institucionalizando, e conseqüentemente, a educação doméstica tende a não mais prevalecer sobre a educação formal.

Isso significa que, em cada um desses dois momentos, são identificados aspectos relevantes que contribuem para o entendimento da concepção de professor no Brasil.

A educação, no primeiro momento é concebida como uma educação transmitida na forma de aulas de primeiras letras, na qual, não exigindo nenhum tipo de formação específica, qualquer pessoa que soubesse ler e escrever podia ser professor. Nesse contexto, os professores eram nomeados pelo presidente da Província, desde que, para isso, fosse feito um “exame que avaliava a

conduta moral” do candidato a professor. “A dignidade era o critério mais importante para a nomeação de um professor” (Arantes & Silva, 2002, p. 45). Atendendo esse critério qualquer pessoa podia fazer-se professor e tornar-se mestre e único transmissor do saber, assumindo ao mesmo tempo a formação moral e intelectual de seus alunos, aspectos formativos centrais da educação desse contexto histórico brasileiro.

Nesse momento só existiam dois atores do processo ensino-aprendizagem – professor e aluno, os quais se confundiam com a própria escola, considerando que a casa do professor era o local no qual as aulas eram dadas, não havendo mais ninguém envolvido no processo de instrução, pois a escola ainda não existia. O método de ensino nesse tipo de ensinamentos era do tipo individualizado, no qual o professor tomava a lição individualmente de cada um de seus alunos.

No que se refere às práticas pedagógicas, as aulas de primeiras letras, estas eram mediadas por castigos, muitos deles corporais, como era o caso do uso da palmatória em sala de aula pelo professor. Esse aspecto característico da primeira forma de conceber o professor e seu ensino foi assumido pela primeira tendência pedagógica de ensino brasileiro que Mizukami (1989) denomina de abordagens em seu livro “Abordagens do processo de ensino”. Tais tendências são discutidas pela autora como sendo uma das “Diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo (...) que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos (...)” (Mizukami, 1989, p. 1).

Em seus estudos, a referida autora sinaliza para cinco tendências pedagógicas que influenciaram os processos formativos do ser professor no Brasil. Tais tendências são – a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sociocultural. Nos interessa conhecer dessas tendências, as representações sociais relativas a: modelos e concepções de formação de professores, o ser professor, seus saberes e sua função.

Na tendência pedagógica tradicional a relação professor-aluno “é vertical, na qual apenas o professor detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula, etc.” (Mizukami, 1986, p. 14). Nessa perspectiva, compete ao professor informar e conduzir seus alunos para atingir os objetivos traçados pela escola ou pela sociedade na qual o aluno está inserido ao invés de serem traçados pelos atores do processo educativo. A função do professor, assim, é o de transmissão de um conteúdo predefinido como fim em si mesmo e razão da constituição da escola, cabendo ao aluno apenas a repetição dos dados fornecidos pela escola. Ensinar nessa abordagem é transmitir os conhecimentos abstratos.

Na tendência comportamentalista, a concepção de professor passa a ser a de um planejador, um criador de situações de aprendizagens em que o ensino se dá de forma em que os objetivos são definidos com base em critérios voltados para comportamentos a serem adquiridos dos alunos. O ensinar seria antes de tudo planejar para se obter uma resposta desejada. Se na primeira abordagem foca o conteúdo a ser transmitido, o professor tem apenas “que” ensinar o conteúdo de sua disciplina, na segunda abordagem, o foco do ensino passa para a forma, ou seja, para “o como” ensinar e o ensinar é tratado tendo por base o uso de uma tecnologia ou de um conjunto de técnicas aplicáveis em processo de ensino na sala de aula.

Do ponto de vista da tendência pedagógica humanista, o enfoque do ensinar passa para o sujeito. O ensino, então, passa a ser centrado no aluno, priorizando no ato de ensinar as relações interpessoais e o desenvolvimento da personalidade. O ensino nessa tendência, segundo Mizukami (1986) irá depender do caráter individual do professor que é concebido como um facilitador da aprendizagem.

A quarta tendência é a cognitivista, em que o ensino dá ênfase aos processos cognitivos do aluno, identificados na investigação científica isolada das questões sociais, dos sentimentos e das emoções que são percebidas em suas interações com o conhecimento. Ensinar para o professor vai ser nessa perspectiva evitar a rotina e a fixação de respostas. O ser professor consiste em “provocar desequilíbrios, fazer desafios. Deve orientar o aluno e conceder-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia” (Mizukami, 1986, p, 77).

As reflexões acerca das diferentes tendências ou abordagens pedagógicas no ensino brasileiro podem fornecer diretrizes à ação do ensinar a aprender como função do professor, mesmo considerando que a prática pedagógica que cada professor faz delas é individual e intransferível. De acordo com Mizutani (1986), algumas abordagens ou tendências apresentam claro referencial filosófico e psicológico, enquanto que outras são apenas intuitivas ou fundamentadas na prática, ou mesmo na imitação de modelos.

Ressaltamos que a realidade educacional deve ser considerada na análise dessas tendências pedagógicas, a fim de evitar o reducionismo, e que cada uma dessas tendências apresenta limitações e problemas decorrentes da sua delimitação e caracterização.

A formação de professor numa perspectiva crítica e reflexiva, segundo Roldão (2005) tem sido discutida a partir do “(...) aprofundamento das questões ligadas à profissionalidade, temática de estudo que vem ganhando visibilidade no fórum das políticas educativas internacionais” (p. 106). O discurso

sobre essa formação, no geral, vem sendo numa perspectiva reflexiva que tem por base temáticas, entre outras, como – reflexibilidade, contextualização, pesquisa, autonomia, interdisciplinaridade, identidade profissional (Alarcão, 2001; Miranda, 2006; Schön, 2000; Vieira et al., 2013).

No Brasil, a discussão tem se assentado em questões e problematizações, relativas:

ao repertório de conhecimento dos professores em formação; ao tratamento de conteúdos e dos modos de gerar, difundir e avaliar conhecimento; às oportunidades para desenvolvimento cultural; às concepções de prática educacional; à pesquisa. (Brasil, 2015, p. 4).

Dessas ideias, podemos sublinhar, entre outras, algumas palavras-chave geradoras da formação e da ação de ensinar dos professores, em processo de formação – reflexão, contexto, pesquisa, autonomia, escola, identidade, ensino, aprendizagem e práticas docentes. As discussões geradas e debatidas a partir do significado dessas palavras podem produzir, por sua vez, um campo de sentidos para as reflexões e pesquisas dos futuros professores. Tais palavras vêm ganhando destaque nas discussões teóricas e nos currículos de formação de professor no mundo todo.

Nesse direcionamento discursivo, no Brasil dois princípios se mantêm presentes nas reformas educacionais do ensino médio: interdisciplinaridade e contextualização. Esses princípios formam:

o eixo organizador da doutrina curricular expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Elas abrigam uma visão do conhecimento e das formas de tratá-los para ensinar e para aprender que permite dar significado integrador a duas outras dimensões do currículo de forma a evitar transformá-las em novas dualidades ou reforçar as já existentes: base nacional comum/parte diversificada, e formação geral/preparação básica para o trabalho (Brasil, 1998, Art. 11).

Relativamente à esses princípios, a LDB/96 estabelece como uma das finalidades do Ensino Médio: a preparação básica para o trabalho e a formação para o exercício da cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adequar, com flexibilidade, às novas condições do trabalho.

Assim, uma formação fundamentada na contextualização deve orientar a elaboração do “currículo do curso a ser ofertado, estruturando o plano do curso contextualizado com a realidade do mundo do trabalho” (Brasil, 2001b, p. 127) e das práticas sociais. No caso de cursos de formação de professor, essa realidade, necessariamente, deve ser a escola, campo da prática docente supervisionada, as relações sociais vividas na comunidade na qual está inserida e as relações entre os professores e os alunos.

Relativamente à formação do professor, modelos e concepções de formação de professor no Brasil, numa imersão breve pela história da formação de professores, encontramos duas vias percorridas por essa formação que influenciaram no Brasil. A primeira via foi ofertada pelas universidades e instituições de ensino superior que se encarregaram da formação de professores para atuarem em nível secundário, depois denominado de ensino de 2º Grau e hoje de ensino médio.

A segunda foi voltada para a formação de professores para atuarem no ensino primário, nomeado depois de ensino de 1º grau e equivalente hoje, no Brasil, ao ensino fundamental. Essa segunda via era ofertada em escolas normais e não nas universidades e resultou no denominado Curso Normal, período em que se manteve a figura da professora normalista, posteriormente denominado de curso Pedagógico, ambos em nível médio.

Mais tardiamente surgiu o curso de Pedagogia em nível superior, regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei n. 1.190, 1939 esse curso foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação com direcionamento curricular para gestão da escola. Para atender as exigências do contexto histórico dos anos de 1980, algumas universidades procederam reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental. No centro das preocupações dessas reformas estavam os processos de ensinar, e aprender, além do de gerir escolas.

Nos dias atuais, identifica-se uma diversificação curricular, com diferentes habilitações que vão além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau e para as funções designadas como especialistas. Foram ampliadas disciplinas e atividades curriculares voltadas à docência para crianças da educação infantil, para os anos iniciais do ensino fundamental.

Em relação aos cursos de licenciaturas em nível superior, surgidos a partir de 1930, e cuja formação tem como especialidade a formação de professores para lecionarem em disciplinas específicas, aqueles conferem ao futuro professor competências para ensinar nas duas etapas da educação básica brasileira – ensino fundamental e ensino médio.

Identificamos em Saviani (2009), entre outras contribuições, dois modelos de formação de professor que influenciarão a formação docente no Brasil:

- a) o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar;

b) o modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (Saviani, 2009, pp. 148-149).

A formação de professor, historicamente se manteve em luta entre duas concepções diferentes de formação: uma destinada à formação de professores, voltada para o ensino assentado numa cultura geral e na apropriação do conteúdo específico da disciplina que o futuro professor iria atuar e em que a formação pedagógico-didática se dá na prática da docência e não na universidade, na qual o mecanismo adotado na formação é o treinamento em serviço; o outro modelo corresponde a uma formação de professores que acontece com o efetivo preparo pedagógico-didático. Nesse segundo modelo, a formação de professores mantém a cultura geral e a formação específica na área de conhecimento da disciplina que o futuro professor irá exercer, mas a instituição formadora precisa assegurar de forma deliberada e sistemática pela organização curricular dos cursos de licenciaturas a preparação didática-pedagógica que orienta a prática da docência e sem a qual o curso não se configura como sendo de formação de professores.

Assim, a dimensão formativa didática-pedagógica passa a ser a que caracteriza a formação docente. Embora as duas dimensões, específica e didática-pedagógica, continuem fazendo parte do currículo de formação de professores, as mudanças que vêm ocorrendo, no contexto do mundo do trabalho docente e nas relações sociais, exigem do professor mais do que o domínio do conteúdo e da didática. Na verdade, as práticas docentes na contemporaneidade esperam que os professores tenham novas competências relacionadas ao desenvolvimento e implementação de currículos. Isso porque a sociedade passa a solicitar “práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais” (Popkewitz, 1997, p. 40). Esses requisitos se tornam necessários ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos professores num contexto escolar, em que novos sujeitos estão sendo inseridos com suas multiplicidades de culturas, valores e expectativas de aprendizagens. Tudo isso evidencia que o ensino pela via da transmissão não dá mais conta da necessidade de formação do professor na atualidade, exigindo, assim, um outro tipo de formação que pode vir a ser uma formação integrada orientada pela pesquisa, pela reflexão crítica e pelo questionamento permanente da realidade da escola, das práticas sociais vividas pela comunidade e das práticas dos professores.

Nesse discurso, fica evidenciada que a questão da qualidade da formação de professor está articulada a dois aspectos – o ensinar e o pesquisar. No entanto, enquanto nos cursos de

bacharelado se pensa a formação do futuro pesquisador ou do técnico, nas licenciaturas se pensa na formação do futuro professor, sem articular ensino e pesquisa.

Nesse debate, a formação de professor como desafio a ser vencido pelas instituições formadoras, no contexto nacional, como resultado dessas discussões,

(...) a Licenciatura ganhou como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios de Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo '3+1' (Brasil, 2001, p. 6).

Como consequência disso, as instituições formadoras iniciaram a reconfiguração curricular de seus cursos em diferentes desenhos institucionais com a finalidade de adequarem as matrizes dos cursos às novas exigências de formação, privilegiando a relação teoria/prática. Nessa reorganização inclui-se a necessidade de propiciar aos futuros professores atividades de conhecimento da realidade das escolas nas quais atuarão durante as práticas profissionais.

O discurso perpassa, em nível global por aspectos formativos fundamentados na pesquisa e na reflexão-crítica que segundo, Roldão (2004, p. 117) compõem

O aspecto mais sólido da construção identitária no que se refere à representação de saber profissional parece ser – e foi o mais insistentemente desenvolvido no processo – a reflexividade – em que agora se evidencia, para os formadores, a necessidade de a 'alimentar' e consolidar cientificamente.

A reflexividade surge, então, no discurso da formação do professor como princípio formativo capaz de contribuir para a melhoria da qualidade da educação em todos os seus níveis de ofertas, tanto em nível global quanto local.

Após as reflexões teóricas tecidas sobre o professor e sua formação, no Capítulo 02 discutiremos o discurso legal que orienta a formação de professores no Brasil, tendo por base a formação humana omnilateral, proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais/2013.

Capítulo 2 – Educação brasileira e a formação omnilateral

Introdução

Um projeto de educação humana omnilateral tem na sua gênese a busca pela superação da dualidade entre formação geral e formação para o trabalho. Desta forma, o conceito de formação omnilateral passa a ser para a formação de professores a base sobre a qual se assentam as políticas, as propostas de formação de professores e as atividades a serem desenvolvidas nas práticas supervisionadas de estágio – objeto deste estudo.

Muitos são os desafios que ainda persistem na formulação de políticas públicas voltadas a formação humana integral no sentido da eliminação das desigualdades, da retenção, do acesso e da permanência ao saber escolar que são históricas. Para tanto, construir formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino, mesmo sem que as normas para cooperação tenham sido ainda regulamentadas é um desses desafios reconhecido pelo Ministério da Educação (Brasil, 2013, s.p.).

Conforme as próprias Diretrizes Nacionais Curriculares Gerais da Educação Básica (DNCGEB) destacam, é importante ressaltar que no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, faz-se necessária a institucionalização de um regime de colaboração que dê efetividade ao projeto de educação nacional (Brasil, 2013, p. 19).

Nesse sentido, Oliveira e Sousa (2010) apontam ser a perspectiva colaborativa uma alternativa à proposta do Sistema Nacional de Educação, considerando que este “enfrenta dificuldades políticas para ser viabilizado, pois sua adoção implicaria a imediata adesão dos entes federados a diretrizes comuns”. De acordo com o autor, o “regime de colaboração” surge como uma estratégia de minimizar a ausência de um Sistema Nacional de Educação que na prática também encontra limites em sua operacionalização, uma vez que “expressa apenas o desejo” de colaboração entre os entes federados, mas não encontra mecanismo de indução ou de obrigatoriedade, por gozarem de autonomia (Oliveira & Sousa, 2010, p. 21).

Nas diferentes interpretações dadas ao termo sistema educacional, encontramos em Saviani (2010, p. 53), por exemplo, que o termo sistema “é utilizado de forma equivocada, assumindo, pois, diferentes significados”. Dessa forma o autor, na tentativa de ampliar a compreensão do conceito de sistema, define-o como sendo “a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante” (p. 44). Essa definição de sistema se caracteriza, respectivamente, pela intencionalidade humana, pela unidade e

variedade dos múltiplos elementos que se articulam e pela coerência interna articulada com a externa (Brasil – DCNGEB/2013).

Semelhante ao conceito de sistema de Saviani, as DCNGEB/2013 da Educação Básica utilizam o entendimento de que sistema é resultante da atividade intencional e organicamente concebida, para realização de atividades educativas voltadas para as mesmas finalidades e concretização dos mesmos objetivos, que respondam às aprendizagens dos estudantes, nas suas diferentes fases do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social.

No tocante à dimensão orgânica em um Sistema Nacional de Educação, esta parece ser atendida no momento em que são “observadas as especificidades e as diferenças de cada uma das três etapas de escolarização da Educação Básica”. Ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, “sem perda do que lhes é comum – as semelhanças, as identidades inerentes à condição humana em suas determinações históricas e não apenas do ponto de vista da qualidade da sua estrutura e organização” (Brasil, 2013, p. 10).

Organicamente, cada uma das etapas da educação escolar constitui-se segundo as DCNGEB/2013, em unidade, que precisa se “articular com as demais permanecendo todas elas, em suas diferentes modalidades, individualizadas, ao longo do percurso do escolar” (Brasil, 2013, p.19).

Relativamente à dimensão sequencial nos processos educativos, o sistema escolar deve atender as exigências de aprendizagem definidas em cada etapa da trajetória escolar da Educação Básica que inicia na Educação Infantil, se mantém de forma contínua e progressivamente, transitando pelo Ensino Fundamental e Médio, até a Educação Superior.

A articulação das dimensões, orgânica e sequencial nas etapas e modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, implica a ação coordenada e integradora do seu conjunto. É essa articulação que pode garantir o projeto educacional nacional, incluindo o que determina a LDB/96 – “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, Art. 22).

Concretamente, as DCNGEB/2013 preveem “que a transição entre Pré-Escola e Ensino Fundamental pode se dar no interior de uma mesma instituição, requerendo formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial entre os docentes de ambos os segmentos” (Brasil, 2013, p. 20). Ainda, segundo este documento, a transição do aluno de uma etapa, nível ou modalidade de

educação para outra subsequente, também se dá entre instituições diferentes. Mas nesse caso, em se tratando de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental,

a articulação deve ser especialmente cuidadosa, garantida por instrumentos de registro – portfólios, relatórios que permitam, aos docentes do Ensino Fundamental de uma outra escola, conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior. Mesmo no interior do Ensino Fundamental, há de se cuidar da fluência da transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, quando a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores (Brasil, 2013, p. 20).

A garantia do fornecimento de informações necessárias a transição do aluno para o Ensino Fundamental é dada, como se pode ler, por registros em portfólios ou relatórios de desenvolvimento dos alunos da educação infantil.

No que se refere à transição para o Ensino Médio, as DCNGEB/2013 apresentam orientações diferentes da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Isso porque o aluno ao ingressar no Ensino Médio, já adquiriu maior experiência com o ambiente escolar em suas rotinas de estudo e, conseqüentemente, sua dependência em relação à sua família é muito menor que dos alunos da primeira e segunda etapa da Educação Básica.

Mesmo assim, vale salientar que isso não significa, segundo as DCNGEB/2013, “que não se criem tensões, que derivam, principalmente, das novas expectativas familiares e sociais que envolvem o jovem” (Brasil, 2013, p. 20) e essas expectativas surgem em decorrência das demandas produtivas e sociais de cada momento histórico. Nesse contexto, a Educação Básica é concebida nas DCN como direito universal e alicerce para o exercício da cidadania.

Isso significa que podemos dizer, com base nas DCNGEB/2013, que o nível de Educação Básica no Brasil parece constituir-se em um processo formativo capaz de proporcionar à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição social e de qualquer região do País uma formação de base comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o desenvolvimento integral do cidadão. No caso brasileiro, o grande desafio do Sistema Nacional da Educação posto pelas DCNGEB/2013 vem a ser o

De superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional dos sistemas de ensino entre si, diante do impacto na estrutura do financiamento, comprometendo a conquista da qualidade social das aprendizagens, mediante conquista de uma articulação orgânica (Brasil, 2013, p. 19).

A questão da desarticulação entre os sistemas federativos brasileiros de educação não é algo novo. Saviani (2008) já alertava para a necessidade de, antes de se discutir a questão da organização de um Sistema Nacional de Educação, era preciso considerar que:

[...] o conceito de sistema não se resume à ideia de rede de escolas. Para lá dessa acepção, o termo sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes) (Saviani, 2008, p. 215).

Assim, no movimento em torno da proposta de organização do Sistema Nacional de Educação unitário de qualidade para o povo brasileiro, a inexistência de normas que organizem as atividades formativas parece se constituir um dos dificultadores da organização de tal sistema educativo em sua concretização. Dessa forma, faz-se necessária, como já dito antes “a institucionalização de um regime de colaboração” que possibilite a implantação do projeto de Sistema Nacional de Educação para que:

União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cada qual com suas peculiares competências, são chamados a colaborar para transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial, articulado, assim como planejado sistemicamente, que responda às exigências dos estudantes, de suas aprendizagens nas diversas fases do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social (Brasil, 2013, p. 19).

Assim, os diferentes sistemas federativos de educação do País estão sendo convocados a assumirem a responsabilidade de cooperarem para promoção de uma educação unitária para a população na perspectiva da formação humana integral.

Do exposto até aqui, segundo as evidências do discurso das DCN/2013 no corpo da proposta do Sistema Nacional de Educação para a Educação Básica, o País deve observar os princípios orientadores da LDB/96, enunciados no Art. 3º, inserindo na organização do sistema de educação os princípios de:

igualdade de condições para acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade; apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público (...); garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais (Brasil, 1996, Art. 3º).

A partir desses princípios, a Nação assume, do ponto de vista da legislação o conceito de Formação Humana Integral desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Trata-se

de um conceito, que elege como base de organização do Sistema educativo numa perspectiva da *unilateralidade* fundamentada nas categorias–trabalho e cidadania.

Em razão disso, a LDB de 1996 e as DCNGEB/2013 da educação incorporam, também, esses dois princípios em seus dispositivos legais, fortalecendo o movimento conceitual a favor da formação humana omnilateral ou integral por acreditar que tal formação pode ser o caminho de uma educação mais justa e igualitária para o povo brasileiro.

A formação integral, segundo Ciavatta (2016, p. 67) tem um antecedente “na tradicional (des)integração entre a formação geral e a formação profissional no Brasil”. A formação integral é assumida pela Nação em sua Constituição Federativa de 1988, na LDB/96 e nas DNCGEB/2013, como resultado de movimentos sociais populares e do engajamento de educadores democráticos que participaram do processo de debates da elaboração dos dispositivos legais que regem a educação do País, culminando nas reflexões críticas em “defesa de uma escola unitária que integra cultura geral e formação politécnica, ambas fundamentais no desenvolvimento omnilateral do ser humano” (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005, p. 73). Nesse sentido, enquanto conceito de formação, nas DCNGEB/2013 reaparece como base de sustentação da “construção de um projeto unitário de escola “destinado a redefinir os objetivos e as atribuições do ensino médio” (Brasil, 2013, p. 23) e, conseqüentemente, como fundamentos da formação do professor da Educação Básica.

Tal projeto, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação básica brasileira, com foco no ensino médio visam superar a histórica dicotomia entre o ensino médio propedêutico, como caminho para a universidade e o ensino médio profissional como caminho para a inserção no mundo do trabalho, numa tentativa de promover “o encontro sistemático entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura”. Trata-se de um projeto educacional que tenta promover a “compreensão da vida social, da evolução técnico-científica e da dinâmica do trabalho” (Ciavatta, 2016, p. 66), tendo por base o conceito de formação omnilateral ou integral por meio do ensino integrado.

Diante do exposto e considerando a importância de tais reflexões para a compreensão do nosso objeto de estudo, este Capítulo está assim organizado: no primeiro momento, revisitamos o referencial conceitual e legal da Educação Básica que dá sustentação teórica ao Sistema Nacional de Educação brasileiro, transitando pelos principais conceitos propostos pelos dispositivos legais que orientam a organização da educação na perspectiva da educação omnilateral, pelos conceitos de educação explícitos na Constituição Federal de 1988 em vigor; na LDB/96, 9ª edição; nas Diretrizes

Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB/2013). Em seguida reflete a organização da educação brasileira, o discurso da Base Nacional Comum e o “cuidar como novo referente do fazer docente, finalizando com a formação continuada de professores para a educação básica com foco nos professores do ensino médio.

2.1 Referenciais conceituais e legais da Educação brasileira

Em nossa discussão destacamos o conceito de omnilateralidade impresso na legislação educacional brasileira e nos regulamentos internos do Instituto investigado, como ponto de partida para a compreensão da Formação Humana Integral. Tal legislação orienta as políticas públicas, direcionadas à educação e à formação do professor, bem como normatiza e regulamenta a organização dos sistemas de educação, federal, estadual e municipal, sejam públicos e/ou privados.

Antes de refletir a formação omnilateral perspectivada no referencial conceitual e na base legal da Educação Básica e do Ensino Médio orientadora do Sistema Nacional de Educação brasileira, acreditamos ser importante discutir o que vem a ser um conceito. Segundo Abbagnano (1982, p. 15) um conceito pode ser definido como:

todo processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis. Assim entendendo, o termo tem significado generalíssimo e pode incluir toda espécie de sinal ou procedimento semântico, qualquer que seja o objeto a que se refere, abstrato ou concreto, próximo ou longínquo, universal ou individual etc. Pode-se ter um Conceito de mesa como de número três, do homem como de Deus, do gênero como da espécie (...). Embora o conceito seja normalmente indicado por nome, ele não é o nome.

Com essa interpretação, buscamos compreender o conceito de omnilateralidade no contexto da educação nacional como formação humana integral e como algo pensado intencionalmente na legislação para a organização da proposta de um Sistema de Educação Nacional unitário para o País.

No contexto da formação omnilateral, trabalho e cidadania, conforme vistos anteriormente, se caracterizam como princípios educativos de sustentação teórico-metodológica dos processos formativos escolares e acadêmicos. Vale ressaltar que como princípios gerais da organização da educação nacional, relativamente ao trabalho, este remete à relação entre o trabalho e a educação, na qual, tanto trabalho, quanto cidadania passam a ter caráter formativo na perspectiva de orientar uma ação educativa humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

Trabalho, no materialismo histórico, é discutido como produtor dos meios de vida do trabalhador, tanto em seus aspectos materiais quanto nos aspectos culturais e, na sociedade contemporânea no contexto das instituições escolares, trabalho é discutido como princípio formativo que visa articular e integrar conteúdo da prática produtiva com conteúdo da prática social.

No contexto escolar, o princípio trabalho, integrado às práticas sociais, pode contribuir para a construção de uma educação como instrumento de emancipação humana, desde que a escola não fique se subordinando “às exigências efêmeras dos setores produtivos, à preparação profissional imediata e à competição e ao individualismo da sociedade capitalista” (Franco, 1988, p. 82). A formação Humana Integral busca romper com processos formativos unilaterais, em que de um lado se tem uma educação voltada para o mundo do trabalho e de outro uma formação propedêutica voltada para o acesso ao nível superior que, segundo Ciavatta (2005, p.85)

[...] coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade?

Na contemporaneidade, essa dicotomia vem sendo severamente questionada, exaltando nos dias atuais, muito mais aquele *homo faber* visto como o protagonista principal do capitalismo avançado. Ademais, o saber-fazer de hoje exige uma dimensão teórica, um domínio da tecnologia, dos processos do trabalho e da prática social e o caminho desse saber-fazer, cientificamente fundamentado, parece ser adquirido por meio do ensino integrado.

Para Frigotto (2005, p. 73) é no “[...] embate de concepções de sociedade e trabalho que se insere a disputa pela educação como prática mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural”. E a formação humana omnilateral é resultante dessa disputa.

Ao refletir esse conceito de formação não podemos deixar de nos reportar a Marx (1991) para quem a centralidade do trabalho é concebida como um princípio educativo; contudo devemos levar em conta também a forma contraditória na qual o trabalho em sua dimensão histórica tem se apresentado nas práticas sociais das sociedades capitalistas. Formação omnilateral seria, então, a formação para as práticas produtivas, associada a uma formação para as práticas sociais. Nesta interpretação a formação omnilateral traz em si elementos que estariam associados aos aspectos ligados às dimensões técnicas do trabalho e à dimensão humana necessária ao convívio em sociedade na busca da superação de uma educação unilateral. Nesse sentido, em relação a função

do professor caberia, então, ampliá-la associando ao ensinar (os conteúdos de sua matéria) conteúdo do mundo do trabalho e do exercício da cidadania.

No contexto da formação omnilateral, vários conceitos aparecem no discurso da educação brasileira. Dentre outros, destacamos:

a) Educação como “direito” na Constituição de 1988

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, Art. 205).

Com a proposição de criação dos sistemas nacionais de ensino previstos pela Constituição Federal após várias lutas por mudanças na educação, o povo brasileiro adquire o direito de que a escola é para todos e cabe ao estado o dever de propiciar este direito à sociedade (Constituição de 1988). Por isso, podemos compreender que o conceito de educação na Constituição como um “direito de todos” precisa ser, também, um dever do Estado, da família e deve ser incentivada e desenvolvida com a colaboração da sociedade. São então objetivos da educação nacional: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação como direito de todos aparece, pela primeira vez, na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934 em seu Art. 149, que assim se pronuncia sobre a educação:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolver num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934, Art. 149).

Na Constituição de 1946, a educação também é concebida como direito de todos no Art. 176 quando afirma que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” e no Art. 176 da Constituição de 1969, a educação também aparece como direito de todos ao explicitar que a educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado e “será dada no lar e na escola”. Na Constituição Federal de 1988, ao garantir que a educação é direito de todos e realizada através do Estado, atribui a incumbência da realização ao próprio poder público. Em seguida vem a família como co-responsabilizada pela tarefa de educar seus filhos. Na Constituição Federal de 1988, o novo em termos de educação como direito é que, antes, era dado à família a incumbência de “ministrar” a educação (Brasil, 1946, Art. 149) e a educação era tarefa, também, “dada no lar”. Na Constituição

de 1937, “Art. 128 “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.

Um aspecto inovador na Constituição de 1988 vem a ser a educação para o “exercício da cidadania e para o trabalho”. Como nos diz Ciavatta (2016, p. 67): “A disputa política sobre a qualidade da educação profissional expressou-se, particularmente, pela aprovação e implementação do Decreto nº 2.208/97” no qual houve um “aprofundamento da separação a cultura escolar e a cultura do trabalho”. Com sua revogação pelo Decreto 5.157/2004 retoma-se a integração por meio do ensino médio com o ensino profissional, consolidada na LDB/96.

Novo também, passa a ser a educação em colaboração da família”, através da promoção e do incentivo da família e da sociedade na participação do processo educativo, que substitui “dever da família”. O termo colaboração parece, então, indicar o reconhecimento por parte do Estado da enorme tarefa que cabe à sociedade, especialmente a civil organizada, na formação dos educandos.

Apesar de conter uma redação precisa e com certo detalhamento de processos e instrumentos jurídicos que possam garantir sua materialização, o que percebemos é que na prática o acesso, a permanência e o sucesso do aluno na escola de educação básica surgem como intenções legais que parece ter dificuldades de se efetivar na prática em sua totalidade.

A educação como direito de todos na Constituição de 1988 e sua busca por um sistema educacional integral e unitário de qualidade para todos parece representar um avanço qualitativo relativamente às constituições anteriores, começando pelo próprio conceito de educação.

No que se refere à Constituição de 1988, é importante destacar a alteração dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegura a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, o que significa que, regularizado o fluxo escolar no Ensino Fundamental, o Ensino Médio também estará incluído na faixa de obrigatoriedade, constituindo-se em direito público subjetivo.

O desafio da materialização de uma proposta de educação humana integral para a educação brasileira, na nossa realidade educacional, continua sendo o anseio dos educadores do País para a educação em todos níveis e modalidades de ofertas educativas e, também, corresponde as expectativas da sociedade brasileira.

b) Educação como “Pleno desenvolvimento do educando” na LDB nº 9.394/1996

A educação, dever da família, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de Solidariedade Humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, Art. 2º).

A LDB/96 é o documento regulador do sistema educacional (público ou privado) do Brasil que contempla da educação básica ao ensino superior. Na história do Brasil, essa é a segunda vez que a educação conta com uma LDB, que regulamenta todos os seus níveis e modalidades de ensino. A primeira delas foi LDB 4024/61, promulgada em 1961.

A LDB em vigor reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988, definindo os princípios que devem orientar o sistema educacional do País, bem como os deveres do Estado em relação à educação escolar pública. Estabelece as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Teoricamente, os princípios formativos – trabalho e cidadania –, estariam em nível legal coincidentes com as lutas dos movimentos sociais e educacionais por uma educação de qualidade para todos. Mas em nível prático, no contexto das escolas públicas estaduais e municipais, em particular as do Estado onde está situada a instituição campo de pesquisa e as escolas concedentes do estágio docente investigado, parece evidenciar um distanciamento dessa perspectiva teórica.

No caso brasileiro, existe na própria legislação educacional um movimento de transferência de responsabilidades e competências antes atribuídas às administrações públicas centrais e às famílias, para as escolas e para os professores que parece estar associado ao que Chauí (1997) nomeia de discurso competente, em que os elaboradores de propostas para as reformas educacionais conseguem apresentá-las à sociedade como se fossem algo novo e eficiente para resolução de problemas escolares. Assim, tais propostas de reforma chegam às escolas como se fossem atender às demandas de qualidade da educação requeridas por todos. No entanto,

O discurso competente confunde-se com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (Chauí, 1997, p. 7).

Isso revela que o movimento conceitual legal, a partir do qual a proposta de um Sistema de Educação Nacional unitário está sendo pensado, representaria os anseios da sociedade brasileiras, mas como bem argumenta Sacristán (1997) as instâncias superiores precisam perceber que

A educação tem que considerar peculiaridades culturais, linguísticas e sociais que não podem

ser previstas em todos os seus termos nas decisões [centralizadas] (...). Toda uma corrente de investigação e de experiências tem manifestado que os estabelecimentos melhoram a qualidade de ensino se têm um projeto desenhado e sentido como próprio por todos os membros da comunidade educativa (p. 37).

Daí a importância que ganha o Projeto Político Pedagógico das escolas que, por ser construído na coletividade pelos que participam delas, representa muito mais os anseios da escola do que as propostas construídas em gabinetes de assessores técnicos. O que tentamos dizer é que as propostas encaminhadas pelas instâncias superiores nem sempre consideram os anseios e necessidades da coletividade escolar e isso tem provocado resistência dos educadores para suas concretizações

c) Educação como “Formação Humana Integral” nas DCNGEB/2013 e no PPP/2012 do Instituto F

(...) é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, sócio emocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (Brasil, 2013, p. 17).

Nesse entendimento, fica claro que uma identidade cidadã é decorrente de um processo educativo voltado para a construção de uma identidade coletiva em que o sujeito vai se reconstruindo em todas as suas dimensões. Em outras palavras, a formação cidadã só pode acontecer por meio de um sistema educativo unitário assentado na formação humana integral.

Dessa forma, parece que a aquisição plena desse direito depende da possibilidade de exercitar todos os demais direitos, definidos na Constituição. Assim, o País considera as dimensões do cuidar, do ensinar e do educar de forma articulada entre as diferentes instâncias educativas brasileiras como meios de garantir uma educação.

Ainda em relação ao trabalho como princípio educativo, este decorre da necessidade de uma reflexão acerca do “mundo do trabalho, da cultura, desse trabalho, correlações de forças existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção” (Brasil, 2012, p. 37) do ensinar e do aprender. Como princípio educativo, o trabalho precisa estar relacionado com “a intencionalidade de que por meio da ação educativa os seres humanos compreendem, enquanto vivenciam e constroem a própria formação” (p. 38).

O currículo, então, ao ser elaborado precisa contribuir para a compreensão do sentido do trabalho em duas dimensões – a ontológica e a histórica. Relativamente a dimensão ontológica do trabalho, parece ter sido um dos fundamentos que possibilitou Marx (1991) propor a superação da

submissão do trabalho ao capital. Tal concepção na atualidade é retomada no debate da proposição de um Sistema Nacional de Educação não mais restrita ao fazer instrumental das profissões, mas ampliando tal fazer com dimensão histórica da vida social, considerando que os seres humanos fazem suas histórias, mesmo que em circunstâncias impostas pela realidade vivida.

No movimento histórico da evolução da sociedade, tanto as circunstâncias postas pela realidade, quanto a reação dos indivíduos a elas, são igualmente produtos da síntese de movimentos sociais e tendências históricas universais que impregnam o debate sobre propostas educacionais para as instâncias formativas.

Relativamente às DCNGEB/2013 estas caracterizam-se como dispositivos legais obrigatórios que orientam a Educação Básica, bem como o planejamento dos sistemas de ensino nacional, estadual e municipal. São normas discutidas, concebidas e definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que servem de diretrizes gerais para a Educação Básica em suas diferentes etapas. Existem DCN específicas da Educação Infantil; do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Tais diretrizes têm por finalidade promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos de cada etapa da educação básica sejam ensinados para todos os alunos, em as escolas do País, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais cada escola está inserida.

O documento corresponde a um conjunto de definições doutrinárias que priorizam princípios, fundamentos e procedimentos operacionais próprios da Educação Básica, cujos objetivos são:

- I. Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II. estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III. orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam;
- IV. sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (Brasil, 2013, pp. 7-8).

Com esses objetivos, são estabelecidas as bases comuns nacionais para a Educação Básica em suas diferentes modalidades de ofertas, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distritais e municipais irão elaborar orientações para assegurar a integração curricular das três etapas da Educação Básica, compondo assim um todo orgânico de educação para a Nação.

No discurso do PPP/2012 do Instituto investigado, “a educação deve assegurar o desenvolvimento integral (omnilateralidade) dos sujeitos” (Instituto F, 2012a), argumentando que “o ser humano [...] não nasce pronto nem segue uma lógica determinada do dever ser, ele é sempre um projeto em construção, um vir-a-ser, uma possibilidade” (p. 31). O ser humano como possibilidade irá, então, constituir-se segundo Santos (2008, p.31):

(...) com o que emergirá do imaginário radical e instituinte. A imaginação radical é que irá permitir ao ser humano criar as suas instituições e significá-las a sua maneira, fazendo e refazendo suas histórias sociais, suas experiências, ao mesmo tempo que se relaciona com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Assim, entendemos que o conceito de imaginação radical no contexto escolar, enquanto formação humana dos estudantes coloca a imaginação e a criação de professor e aluno como dimensões formativas que devem ser instigadas continuamente, assim, como Santos (2008, p. 29), para quem “a imaginação é a capacidade de surgir algo que não é o real, tal como descrito pela percepção comum”.

A educação parece, portanto, em termos conceituais constituir-se em um processo de imaginação para ampliação e desenvolvimento do ser humano, buscando fortalecer o exercício de uma identidade crítica-reflexiva e emancipatória, assentada nos ideias de liberdade e de autonomia em que pensamento e ação devem caminhar juntos na busca da ultrapassagem de processos pedagógicos reprodutores, alienantes e bancários que impedem as possibilidades da formação na perspectiva emancipatória e transformadora (Freire, 2002).

Segundo o PPP/2012 do Instituto F, as possibilidades de humanização “como vocação histórica têm raízes na inconclusibilidade dos seres humanos, uma vez que estes se encontram em um permanente movimento de busca (Instituto F, 2012a, p.48). Essa é a base da relação entre a educação e a formação humana. Conforme as ideias de Paulo compreendemos que a formação humana aparece no discurso do PPP/2012 do Instituto F bem como nas DCNGEB/2013, como a possibilidade de rever historicamente processos humanizadores que tencionam a transformação de homens e mulheres em seres menos incompletos. Tais processos formativos escolares iniciam-se na Educação Básica, a partir de um Sistema Nacional de Educação que se organiza em dois níveis – Educação Básica e Educação

Superior. Interessa nesse estudo refletir a organização da Educação Básica, por ser o nível de educação em que os futuros docentes irão atuar como profissionais da educação e a Educação Superior em especial os cursos de licenciaturas, ofertados pela Instituição investigada, por ser o objeto desta investigação.

2.2 Compreendendo a Educação Básica brasileira nos dispositivos legais

No discurso da LDB em vigor, o conceito de educação básica considera como Educação Básica para o povo brasileiro uma educação que engloba a educação básica obrigatória que corresponde ao ensino fundamental de nove anos contínuos e uma educação básica média, progressivamente obrigatória, de três anos.

De acordo com o Art. 22 da LDB/96, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, Art. 22). Além disso, poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o permitir.

A Educação Básica para efeito de organização no contexto do Sistema Nacional de Educação brasileira encontra-se dividida em: Educação Infantil – ofertada em creches para crianças de 0 a 3 anos de idade e a educação pré-escolar para crianças de 4 e 5 anos. A LDB/96 prevê que a educação infantil seja gratuita, mas não obrigatória. Essa etapa da educação básica é de competência dos municípios; Ensino Fundamental – organiza-se em dois segmentos: anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano). Trata-se de uma etapa educativa obrigatória e gratuita de competência dos Estados e do Distrito Federal. A LDB/96 estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o Ensino Fundamental. Na prática, os municípios deveriam atender aos anos iniciais e os Estados aos anos iniciais finais; Ensino Médio – etapa da educação básica de responsabilidade dos Estados. No Brasil, não podemos falar de ensino médio (EM), mas de “ensinos médios, posto que o acesso a essa etapa educacional não é igualitário nem universal” (Brasil, 2013, p. 27). Não sendo igualitária para a população do País, existe uma diversidade de modos de oferta dessa etapa educativa. A LDB/96, por exemplo, considera essa etapa como sendo “a fase final da educação básica”.

Nessa etapa temos as seguintes modalidades de ensino médio: Ensino médio regular ou propedêutico, destinado aos estudantes da faixa etária dita “regular”, denominação dada para

diferenciar esse tipo de ensino do ensino médio integrado à educação profissional. Essa forma de oferta “é a que se concentra a absoluta maioria das matrículas dos ensinos médios” (Brasil, 2013, p. 27). Além dessa forma de ensino médio temos ainda: um Ensino médio Normal/Magistério; um Ensino médio Integrado na modalidade regular; e um Ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atende as pessoas que não tiveram acesso à educação na idade apropriada, além de cursos básicos de capacitação profissional ofertados por escolas de formação profissional.

Quanto ao Ensino Superior – esse nível é de competência da União, mas pode ser oferecido por Estados e Municípios, desde que esses já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade, cabendo a União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior.

A educação brasileira conta ainda com várias modalidades, que perpassam todos os níveis da educação nacional que são respectivamente:

- Educação Especial – atende aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Trata-se da inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiências físicas e mentais como sujeitos de direito ao acesso à escolar.
- Educação a distância – atende aos estudantes em tempos e espaços diversos, com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.
- Educação Profissional e Tecnológica – que tem como finalidade preparar os estudantes para o exercício de atividades produtivas, atualizar e aperfeiçoar conhecimentos tecnológicos e científicos.
- Educação Indígena – que atende as comunidades indígenas, de forma a respeitar a cultura e língua materna de cada tribo.

Dessa diversidade de formas de organização e de oferta da Educação Básica, detalhamos, especificamente, a organização das etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, pelo fato de nosso objeto de estudo estar relacionado com a formação de professores para atuar nessas duas etapas desse nível de educação.

No que se refere ao Ensino Fundamental, destacamos que, entre as incumbências definidas pela LDB/96 aos Estados e ao Distrito Federal, está “assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem. Ao Distrito Federal e aos Municípios

cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental” (Brasil, 2013, p. 7). Do ponto de vista da autonomia atribuída aos vários sistemas, o inciso IV do Art. 9º da LDB/96 assegura à União estabelecer, “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 2013, p. 7).

Na organização do Ensino Fundamental, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005 (Brasil, 2005b), esta etapa encontra-se sistematizada em 9 (nove) anos em duas fases com características próprias, nomeadas de: a) anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, delimitada para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; b) anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para estudantes de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

Os objetivos da Educação Básica, definidos para a Educação Infantil, são mantidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, mediante:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos;
- III. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social;

Como medidas de caráter operacional, impõe-se a adoção:

- I. de programa de preparação dos profissionais da educação, particularmente dos gestores, técnicos e professores;
- II. de trabalho pedagógico desenvolvido por equipes interdisciplinares e multiprofissionais;
- III. de programas de incentivo ao compromisso dos profissionais da educação com os estudantes e com sua aprendizagem, de tal modo que se tornem sujeitos nesse processo;

- IV. de projetos desenvolvidos em aliança com a comunidade, cujas atividades colabore para a superação de conflitos nas escolas, orientados por objetivos claros e tangíveis, além de diferentes estratégias de intervenção;
- V. de abertura de escolas além do horário regular de aulas, oferecendo aos estudantes local seguro para a prática de atividades esportivo-recreativas e socioculturais, além de reforço escolar;
- VI. de espaços físicos da escola adequados aos diversos ambientes destinados às várias atividades, entre elas a de experimentação e práticas botânicas;
- VII. e acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários, nos recursos didático-pedagógicos, nas comunicações e informações (Brasil, 2013, pp. 38-39).

Nessa perspectiva, parece ser tarefa da escola e responsabilidade do professor e dos demais profissionais da educação, criar situações de aprendizagens que instigue os estudantes o desejo de pesquisar e experimentar situações de construção de conhecimentos quanto de forma individual, quanto coletiva, a partir de contextos particular e local, em sintonia com o geral.

Para a organização do Sistema Nacional de Educação foi necessária a formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais, cuja incumbência de elaboração foi delegada a instância federal exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e nos termos da LDB/96 e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Nos termos da LDB/96 a alínea “c” do seu artigo 9º, define dentre as atribuições de Câmara de Educação Básica (CEB) “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”. Em tais deliberações está a organização de um sistema educação unitário, que parece se organizar a partir de uma base nacional comum curricular.

De acordo com o Art. 7º da Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1999, o Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (Brasil, 1999, Art. 7º).

Sendo assim, o Art. 7º do Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (Brasil, 1999, Art. 7º). A participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional, segundo as Diretrizes

Curriculares Nacionais/2013 parece que dar-se-ia pela colaboração das diferentes instâncias federativas e com a observância de uma Base Comum Nacional.

2.3 Discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DNCGE/2013) e Base Comum Nacional

As Diretrizes Curriculares Nacionais é um documento oficial do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, constituído de diretrizes orientadoras para a educação em todos os níveis e modalidades de ofertas educacionais do País. Em nosso estudo, priorizamos o estudo das DCNGEB/2013 da educação básica por se o referencial legal que estabelece a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileira nesse nível de educação.

A necessidade de novas Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu, segundo o Ministro da Educação Aloizio Mercadante (Brasil, 2013, s.p.),

Da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida.

No entendimento do, então, Ministro da Educação, essa nova realidade impõe a busca de subsídios conceituais para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível educacional. O documento reúne o resultado de amplo debate nacional e busca prover os sistemas educativos nacionais nas diferentes instâncias educativas – municipal, estadual e federal, de instrumentos legais para que os estudantes brasileiros que ainda não tiveram a oportunidade educacionais possam se desenvolver plenamente, por meio de uma educação de qualidade de acordo com a idade e nível de aprendizagem, respeitando a diversidade – social, cultural, emocional, física e étnica do alunado.

O documento das Diretrizes Gerais para Educação Básica inclui além de suas respectivas etapas – Educação Infantil, Fundamental e Média, também diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É acrescido ainda de diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O País acredita que as DNC podem tornar-se instrumento capaz de reinventar a “educação brasileira e a construção de uma Nação cada vez mais justa, solidária e capaz de desenvolver todas as suas inúmeras potencialidades” (Brasil, 2013, s.p.). O desafio de desatar o nó da educação básica brasileira está lançado. Resta agora sair do discurso e entrar na prática. E a referência base da proposta de mudança é uma Base Nacional Comum Curricular.

2.3.1 Refletindo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC se constitui em uma das muitas possibilidades previstas no Plano Nacional da Educação para o desenvolvimento da educação básica unitária brasileira. Consiste em um descritivo de conteúdos e saberes necessários para cada ano/série/período letivo ou segmento da Educação Básica cuja finalidade é de oficializar um currículo nacional comum para todas as escolas do País. Tal base curricular foi elaborada a partir de um grupo de redação formado por membros das secretarias municipais e estaduais de educação, acadêmicos especialistas nas disciplinas e por professores de sala de aula da Educação Básica de todo o País, servindo de referência para as diretrizes curriculares de formação de professores e também para o estágio docente das licenciaturas.

É essa base curricular que irá definir quais conteúdos e competências os alunos devem aprender em cada ano/período ou série de formação, bem como estabelecerá as disciplinas obrigatórias a serem ofertadas no currículo escolar para a população do País, perspectivando uma educação mais justa e unitária para todos, que contribui para nos dar uma definição mais precisa do que queremos na formação dos professores.

Na organização curricular dos cursos, as DCNGEB/2013 assumem o conceito de currículo conforme definido por Moreira e Candau (2007), ou seja, o currículo é concebido como:

conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante (p. 28).

Nesse sentido, os conhecimentos escolares que compõem o currículo da escola de educação básica residem nas práticas sociais socialmente construídas. Seria, portanto de olho nessas práticas que a BNCC da Educação Básica sistematiza o que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender na escola. Será por meio dela que as escolas poderão oferecer as mesmas oportunidades de aprendizado para todos, ajudando a diminuir as desigualdades educacionais do País. São possibilidades, também, de direcionamento de políticas públicas

relacionadas à formação e a carreira do magistério, às condições objetivas do ensino e da aprendizagem, bem como à infraestrutura das escolas. Com isso parece determinar que em qualquer espaço geográfico do Brasil, em que exista uma escola, a estrutura curricular vai garantir que os estudantes tenham as mesmas aprendizagens. De acordo com esse dispositivo legal,

o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (Brasil, 2013, p. 24).

Essa seleção segundo este documento, espelha-se no teor do artigo 27 da LDB/96, orientando que o processo didático em que se realizam as aprendizagens devem fundamentar-se em diretrizes curriculares que delimitam o conhecimento para o conjunto de atividades, daí a necessidade dos conteúdos curriculares da Educação Básica seguirem as seguintes diretrizes:

- I. a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres do cidadão de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II. consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento; orientação para o trabalho;
- III. orientação para o trabalho;
- IV. promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (Brasil, 2013, p. 24).

Percebemos que os valores sociais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos, devem nos currículos escolares se relacionarem com o bem comum e com a ordem democrática, constituindo-se em preceitos que requerem a atenção dos que fazem a escola quando da organização curricular, cuja discussão tem como alvo e motivação a temática da construção de identidades sociais e culturais. Nessa perspectiva, cabe à instituição escolar compreender como o conhecimento é produzido e socialmente valorizado e como deve ela responder a isso por meio do currículo.

Na organização da Educação Básica, as DCNGEB/2013 organizam essa etapa em dois blocos de formação. Um corresponde à parte básica comum e outro à parte diversificada, definindo princípios e objetivos curriculares gerais para o Ensino Fundamental e Médio e tendo por referência aspectos relativos:

- I. à duração: anos, dias letivos e carga horária mínimos;

- II. a uma base nacional comum;
- III. a uma parte diversificada (Brasil, 2013, p. 31).

Ainda segundo as DCNGEB/2013, na base nacional comum, da Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores correspondem aos produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras de diferentes tipos de conhecimentos, tais como: no mundo acadêmico e tecnológico; no ambiente do trabalho; nos contextos das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas traduzidas:

- I. na Língua Portuguesa;
- II. na Matemática;
- III. no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente
- IV. do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena,
- V. na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- VI. na Educação Física;
- VII. no Ensino Religioso (Brasil, 2013, p. 32).

Esses componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, no formato “de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos” (Brasil, 2013, p. 32) mantendo-se as particularidades dos diferentes campos do conhecimento.

A parte diversificada, por sua vez aumenta e complementa os conteúdos da base nacional comum, garantindo “o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar” (Brasil, 2013, p. 32). A diversificação curricular transita em tempos e espaços curriculares que compõem o Ensino Fundamental e o Médio, podendo ser organizados também em temas gerais e em disciplinas selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, por meio de colegiados e serão desenvolvidos de forma transversal e integrados à Base Nacional Comum Curricular.

Foi pensando em reduzir as desigualdades educacionais do sistema de educação brasileiro, em cada uma das etapas da vida escolar, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sugerem uma Base Nacional Comum Curricular. Tal proposta já havia sido pensada desde a Constituição de 1988, transitando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Lei de Diretrizes e

Bases e pelo Plano Nacional de Educação. A Base Nacional Comum Curricular encontra-se em processo de implantação nos currículos do ensino médio a fim de consolidar um currículo unitário que irá orientar as escolas na perspectiva do Ministério da Educação

2.4 Compreendendo as Diretrizes Curriculares da formação do professor (Parecer CNE/CP nº. 2/2015)

Segundo o Parecer CNE/CP nº. 2, 2015, “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros” (Brasil, 2015b, p. 5). Relativamente a esses diferentes aspectos em disputas evidenciados em estudos e pesquisas que têm como objeto de investigação a formação do professor podemos dizer que a necessidade se repensar a formação desses profissionais é decorrente de um movimento conceitual a favor da formação de um professor capaz de cuidar, ensinar e educar. Mas vale salientar que num projeto de Educação unitário para um país de dimensões territoriais, sociais, culturais e econômicos imenso como o nosso, existe a necessidade de haver uma aproximação dos discursos normativos com os discursos sociais, em relação aos papéis e as funções sociais em seu dinamismo, bem como dos papéis e funções sociais da escola.

Nesse contexto, um dos desafios parece estar naquilo que Arroyo (1999) aponta em seu artigo, “Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores”, ao anunciar que as diretrizes para a educação nacional, quando normatizadas, não chegam ao cerne do problema, porque não levam em conta a lógica da dinâmica social. Com base no entendimento do autor, as diretrizes não preveem a preparação antecipada dos sujeitos que deverão implantá-las e implementá-las. Mas a legislação em vigor, em particular, o Plano Nacional de Educação/2014 em suas metas e estratégias posta para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica assumidas pelas DCNGEB/2013, após amplo estudo e discussões com diferentes atores, bem como as políticas propostas para maior organicidade desta formação e as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE – 2010 e 2014) e das DCNGEB/2013, sinalizam como subsídios e concepções necessárias para a melhoria da formação docente e suas dinâmicas formativas, várias proposições. São elas:

1. a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica (...);
2. a concepção sobre conhecimento, educação e ensino (...),
3. a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o

pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

4. as instituições educativas nas diferentes etapas (Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio) e modalidades da educação básica cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida pelos níveis de ensino cujo eixo de atuação são os projetos pedagógicos;
5. a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (...) em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
6. os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;
7. o articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;
8. a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;
9. o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;
10. a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;
11. a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

12. a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;
13. o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado (Brasil, 2015b, pp. 21-22)

Todas essas proposições postas para a formação de professores para a educação básica implicam em um repensar, avançando nos marcos referenciais atuais para tal formação em sintonia com os princípios da formação inicial de profissionais do magistério da educação básica, tais como:

- I. a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- II. a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais atentas ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.
- III. a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;
- IV. a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;
- V. a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI. o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;
- VII. a importância do projeto formativo nas instituições de educação que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;
- VIII. a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- IX. a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação básica;
- X. a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de educação básica; e

- XI. a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (Brasil, 2015, Art. 3º, § 5º).

É com base nas dinâmicas formativas e nessas proposições, que as instâncias formativas devem sistematizar os conteúdos curriculares dos cursos de formação inicial e/ou continuada dos professores que irão atuar no contexto da Educação Básica brasileira.

Assim, a escola e o professor são vistos nas DCNGEB//2013 como os responsáveis pela busca de caminhos para a efetivação da proposta de superação de processos educativos unilaterais e para a concretização do projeto de formação humana integral. Nos últimos tempos, a escola tem sido solicitada a se responsabilizar de todas as questões problemáticas ligadas aos estudantes. A escola tem sido a única instituição a quem é exigida a responsabilidade pela formação, escolar, social e pessoal das futuras gerações (Brasil, 2013, p. 94). Essa responsabilidade, também, está presente na base legal que orienta a educação brasileira.

Em relação à formação de professores, para dar conta da complexidade do fazer docente nos dias atuais, Marx (1991) nas teses sobre Feuerbach, chama a atenção para a necessidade de considerar “que o próprio educador deve ser educado” (p.126), mas quem educaria os educadores para trabalhar com um projeto de educação humana integral?

A formação de professor pela própria LDB em vigor é de competência do Ensino Superior e dá-se por meio dos cursos de pedagogia e cursos de licenciaturas ofertados, tanto pelas universidades quanto pelos institutos de formação de professores. Dentre tais Institutos estão inseridos os Institutos Federais de Educação. A lei de criação dos IF, Lei nº.11.892, de 29 de dezembro de 2008 tem dentre seus objetivos o de ofertar, conforme a alínea b) do Art. 7º, os “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e educação profissional” (Brasil, 2008b, Art. 7º, § 5º, alínea b).

A falta de profissionais formados para atuar nessas áreas parece ter sido a motivação da oferta de cursos de formação de professores no âmbito desses Institutos. Nesse contexto de carência de formação de professores, tramita, no momento, um Projeto de Lei a ser apresentado ao Congresso Nacional pelo Ministério da Educação que prevê a formação em nível superior para todos os professores da educação básica. Isso porque a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 ainda permite como formação mínima a de nível médio na modalidade normal para os professores que ensinam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na modalidade de Educação Infantil.

No entanto, conforme dispositivos legais “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” (Brasil, 1996, Art. 62). Assim, sugere o projeto, que altere o artigo 62 da LDB/96 de forma que os requisitos mínimos de formação para os professores da educação infantil permanecem – ensino médio na modalidade normal. Mas exige a obrigatoriedade do diploma em nível superior para os anos iniciais, não afetando o professor já efetivo. No entanto, induz a isso considerando que a maioria dos planos de carreira prevê a progressão a partir da formação. Formação Superior em cursos de Pedagogia e Licenciaturas passará a ser uma das exigências de formação do professor da Educação Básica.

O projeto integra medidas para melhorar a qualidade do desempenho dos professores em exercício na educação básica e dos que receberão formação inicial em licenciatura. Neste último caso, o texto estabelece ainda que o Ministério da Educação pode definir nota de corte (nota mínima) no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de professores.

De acordo com Bonitatibus (1991), há muitas interpretações por parte dos países no que diz respeito às etapas ou ciclos de estudos do sistema educacional que devem corresponder ao ensino de nível médio. No nosso País, o Ensino Médio vem sendo discutido como a etapa da Educação Básica que parece ser a mais problemática na história da educação brasileira e considerada, segundo Cury (1991), como o nó da relação social implícita no ensino escolar nacional. Isso porque não consegue avançar em termos de qualidade, de acesso, de permanência e de desempenho escolar. Conforme dito anteriormente, todo o movimento conceitual que vem se fortalecendo nos debates sobre a educação mundial e nacional evidencia uma perspectiva de mudança no conceito de professor, definindo outras competências além do ensinar os conteúdos de sua matéria de formação. Mesmo se mantendo o ofício de ensinar, o professor agora precisa também aprender a cuidar e educar o seu aluno exigindo formação continuada para complementar sua formação.

A formação de professores ocupa um lugar de destaque no debate nacional e pode ser pensada a partir de uma clara compreensão da função do professor. Vale lembrar e reconhecer deficiências científicas e conceituais dos programas de formação de professores, que têm sido ofertados aos professores, em particular da rede estadual de ensino e focar nosso olhar para além de propostas tradicionais estruturadas por componente científica *versus* componente pedagógico,

disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas (Brasil, 2013) e propor formas diferentes de pensar a problemática da formação de professores. Ensinar associado ao cuidar como forma de educar é a ideia da proposta de formação de professores.

2.4.1 Cuidar como novo referente do ensinar

No contexto do discurso das DCNGEN//2013 brasileiras, conforme já visto anteriormente, “A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania” (p. 17). Dessa concepção, fica evidenciado que todos os demais direitos constitucionais e legais regimentais dependem da aquisição do direito à educação.

Assim, nas DCNGEB//2013, o ensinar como ato educativo acontece associado ao cuidar que resulta no educar. Nesse entendimento conceitual, cuidar significa educar na perspectiva de:

acolher, ouvir, encorajar, apoiar, nos sentidos de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (Brasil, 2013, p. 18)

Todos esses saberes e fazeres previstos para o professor da educação básica implicam na efetivação de corresponsabilidades – de um lado, a responsabilidade estatal na realização de procedimentos que assegurem à escola a elaboração e execução de sua proposta pedagógica; a administração de seu pessoal, de seus recursos materiais e financeiros; o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; o cumprimento do plano de trabalho de cada docente; meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Para que isso se efetive é preciso, também, a corresponsabilidade dos professores, articulando a escola com as famílias e a comunidade, por meio de suas competências, conforme já citado anteriormente: na Lei nº 9.394/96 em seu Art. 13, participando da elaboração de propostas pedagógicas de ensino, da elaboração e cumprimento do seu plano de trabalho segundo as diretrizes do Projeto Pedagógico da escola; preocupando-se pela aprendizagem dos alunos; estabelecendo estratégias de recuperação para alunos com menor rendimento escolar; ministrar os dias letivos e horas-aula e dias de planejamento, dentre outras.

Pela diversidade de incumbências postas pela LDB/96 e pelas DCNGEB/2013, tanto para a escola, quanto para os profissionais da educação, é evidente que, apenas, pela ação pedagógica movida pelo cuidar não se constrói uma educação humana integral, que dê conta da diversidade cultural dos sujeitos do ensino médio. A relação entre cuidar e educar se confundam no interior do processo de ensinar “mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem aos processos formativos escolares envolvendo formação geral bem como experiência do mundo do trabalho e valores, que influencia a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar” (Brasil, 2013, p. 18).

O conceito de cuidar nessas diretrizes envolve dois significados básicos, ligados entre si. O primeiro “consiste na atitude de solicitude e de atenção para com o outro”. O segundo envolve a “inquietação, sentido de responsabilidade, isto é, de cogitar, pensar, manter atenção, mostrar interesse, revelar atitude de desvelo, sem perder a ternura” (Boff, 1999, p. 91).

Cuidar imbuído no ensinar seria assumido como prática pedagógica do processo educativo, contribuindo para a formação de uma atitude não mais fragmentada e dissociada da ação humana. Um ensinar associado ao cuidar inclui criar situações de aprendizagem que atenda às necessidades dos alunos e a busca de soluções junto a família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Essa é a perspectiva formativa de educação integral que deve orientar o sistema nacional de educação e a organização da escola.

Essa orientação atinge também todas as atividades realizadas na escola bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Isso porque em cada aluno há um ser humano em formação que necessita de cuidados e de educação para a formação da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.

A educação tem sido pensada a partir do tempo, do espaço e do contexto em que o aluno “aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivas, sócio emocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional” (Brasil, 2013, p. 17).

Da aquisição plena do direito à educação depende a possibilidade de exercitar todos os demais direitos, inseridos na Constituição, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na legislação educacional e nos demais dispositivos legais. A educação, pelas DCN da Educação Básica constitui-se a base sobre a que se assenta “o exercício a efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos” (Brasil, 2013, p. 17). Como

cidadão primeiro para o exercício da cidadania, a escola deve considerar nos seus processos educativos o cuidar associado ao ensinar, com o objetivo de “recuperar a função social da Educação Básica na sua centralidade, que é o estudante (Brasil, 2013, p.17).

Relativamente ao ensinar associado ao cuidar, segundo as DCNGEB/2013, da Educação Básica, ambos se iniciam na Educação Infantil, com ações voltadas para “a criança a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores.

Para as DCNGEB/2013, da Educação Básica

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (Brasil, 2013, p.17).

O cuidar nesse sentido parece se caracterizar como parte constituinte da educação humana e essência do processo educativo que vai muito além dos cuidados básicos da educação infantil. Na escola há de se cuidar da fluência da transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, quando a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores. Saber cuidar ao ensinar implica em sentimentos éticos do ser humano relacionados ao meio onde cada um está inserido. É cuidar também do meio ambiente e do Planeta Terra (Brasil, 2013, p. 18).

Nas ações de cuidar, na escola os sentimentos de ternura, afeto, de acolhimento, amor, ternura, cordialidade, convivência (Boff, 1999) dentre outros, parecem garantir um ensinar do professor mais humanizado e qualificado. Se o professor inserir esses sentimentos enquanto ser humano em suas ações educativas cremos que a escola será também mais humanizada e mais acolhedora.

Na atualidade, o processo educacional não é algo específico, apenas, das escolas, pois a escola não é a única responsável pela educação, uma vez que a educação tem uma dimensão muito maior do que ensinar e instruir, o que significa dizer que o processo educacional não se esgota com as etapas previstas nos processos formativos escolares. Mesmo assim, o cuidado com seus alunos nesse espaço formativo parece fazer toda a diferença, em torno da qualificação do ser humano.

Nesse sentido, para formar os professores para além do ensinar conteúdos, inserindo no fazer docente o referente cuidar, o Ministério da Educação e Cultura sistematizou uma proposta de formação continuada para os professores que atuam no ensino médio em 6 (seis) textos na forma de “Cadernos”, incluindo para Etapa I como ponto de partida da formação o Caderno das 20 Metas traçadas pelo Plano Nacional de Educação para a próxima década.

A formação inicia, então, com o *Caderno – Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, que se caracteriza como a base sobre a qual todo planejamento educacional das diversas instâncias federativas devem se assentar em busca de um “alinhamento dos planos de educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios” (Brasil, 2014b, s.p.), como necessário para a construção do Sistema Nacional de Educação do País. Esse Caderno traz análises e informações acerca de cada uma das metas definidas para a educação nacional no PNE/2014, tendo como objetivos: aproximar agentes públicos e sociedade nas discussões relativas à qualidade da educação e sensibilizar a população sobre o as responsabilidades que devem assumir. Traz também uma contextualização de cada uma das 20 metas do PNE/2014 na forma de análise, buscando mostrar as inter-relações com a política pública. Além disso, traz ainda concepções e proposições que orienta os planos de educação como política de Estado.

O Sumário do *Caderno – Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação* apresenta-se organizado em 4 (quatro) pontos:

- I. Responsabilidades definidas e lacunas de articulação e lacunas de articulação: a oportunidade do novo PNE;
- II. O espírito deste PNE: uma política de estado de educação para a próxima década;
- III. Os maiores desafios do processo de elaboração dos planos de educação;
- IV. O Plano Nacional de Educação: metas e estratégias (Brasil, 2014a, Art. 2º).

O ponto I chama a atenção para os papéis de cada um ente federativo definidos na Constituição Federal em vigor, relacionados à garantia do direito à educação, dando destaque para as responsabilidades e compromissos a serem assumidos pelas diferentes instâncias federativas em prol do sistema nacional de educação como direito de todos.

O ponto II prioriza o planejamento da educação brasileira, com foco nas metas do PNE, para o enfrentamento das barreiras a serem ultrapassadas pelos estudantes para:

o acesso e a permanência do aluno na escola;

as desigualdades educacionais em cada território com foco na especificidade de sua população;

a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais, e; o exercício da cidadania (Brasil, 2013, p. 9)

Além dessas metas, o Caderno reflete grupos de metas que dizem respeito à “redução das desigualdades e a valorização da diversidade como caminhos imprescindíveis para a equidade” (Brasil, 2013, p.11); a valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas; e, por último as metas referentes ao ensino superior.

O ponto III dá destaque aos maiores desafios do processo de elaboração dos planos de educação. Dentre esses desafios está a questão do planejamento da educação nacional, destacando a necessidade de “Gestores, profissionais da escola, estudantes, pais e sociedade em geral devem se preparar para a tarefa de elaboração dos planos de educação. Todos devem e precisam ter em mente que é urgente superar a fragmentação de gestão da própria rede do sistema de ensino” (Brasil, 2013, p. 14).

Em relação à educação infantil, a responsabilidade e o esforço é dos municípios, mas exige contribuições das esferas estadual e da federal. Quanto às metas do ensino superior, as metas dizem respeito aos governos federal e estadual, mas exige o envolvimento dos municípios, considerando que os cursos de formação de professores acontecem e onde os professores atuam na educação.

O ponto IV apresenta o Plano Nacional de Educação: metas e estratégias, propondo a partir de dados científicos resultantes de pesquisas desenvolvidas em diferentes países, 20 (vinte) metas para a educação brasileira a ser atingida até 2024. As metas servem de referência base para o planejamento de qualquer proposta educativa. A partir dessas metas, o MEC sistematizou uma proposta de formação continuada, nomeada de *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* sistematiza em torno de 05 (cinco).

Etapa I Caderno I – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, o foco deste caderno é o ensino médio e a formação humana omnilateral. O conteúdo desse caderno dá destaque ao ensino médio, inicialmente, fazendo um balanço histórico institucional que transita pelo Império, pela República, pelos anos de 1930, o Estado Novo e as Leis Orgânicas do Ensino, pelo período do fim da ditadura civil militar: dos anos de 1950 aos anos de 1980, fechando as discussões com o período da redemocratização até o período atual. Em seguida aborda os desafios para o ensino médio, a partir de indicadores apontados num quadro geral desta etapa de educação

básica do País. Depois reflete rumo ao ensino médio de qualidade social, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio o Direito à Educação e a Formação Humana integral, apontando por último outros desafios ligados às Políticas públicas de Ensino Médio.

Etapa I Caderno II – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, neste caderno estuda-se o *sujeito do ensino médio*, a partir da noção de juventude, no sentido da construção do significado da juventude, no sentido de reconhecer as representações produzidas sobre os jovens e também suas culturas, identidades e tecnologias. Trata-se de discutir a juventude nas relações com as tecnologias. Discute-se também projetos de vida, escola e trabalho, estimulando a relação dos jovens com a escola e sua formação, os sentidos e significados da escola para os jovens e razões da permanência e do abandono escolar e, por fim, a questão da autoridade do professor e a indisciplina escolar.

Etapa I Caderno III – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, os textos que compõem este caderno são voltados para o *currículo do ensino médio, seus objetivos e o desafio da formação humana integral*. Nele, encontramos pressupostos e fundamentos para um ensino médio de qualidade social: sujeitos do ensino médio e formação humana integral; a defesa de uma perspectiva curricular menos fragmentada e integrada; o reconhecimento das dimensões explicativas e prescritivas do currículo; as dimensões da formação humana: trabalho, ciência, tecnologia e cultura e os sujeitos do ensino médio; uma ação curricular integrada para a formação humana integral e a integração curricular a partir das dimensões do trabalho, da ciência e cultura na prática escolar.

Etapa I Caderno IV – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, trata das *Áreas de conhecimento e da integração curricular*, em que propõe um estudo sobre o que são áreas de conhecimento e qual sua relação com o currículo; o ensino integrado: trabalho, ciência, tecnologia e cultura; os caminhos para a aproximação do conhecimento das diferentes áreas e o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico e o projeto curricular e a relação ente os sujeitos e desses com suas práticas;

Etapa I Caderno V – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio fecha o I ciclo de estudos com uma discussão acerca da *Organização e gestão democrática da escola*, destacando – a gestão democrática da educação e da escola; a direção da escola e a gestão democrática; o conselho escolar e a gestão democrática; o grêmio estudantil e a gestão democrática; os desafios

da prática e a gestão democrática da escola pública entre o proposto e o realizado e a gestão do trabalho pedagógico: o PPP em ação.

Por fim, para contribuir com a formação humana integral, proposta na Constituição de 1988 e nas DCNGEB/2013 e atendendo as metas do PNE/2014 em que o ensinar deve ser associado ao cuidar no contexto escolar, o discurso legal sugere um novo referente para o fazer do professor e com ele uma mudança da pedagogia tradicional em que, apenas se ensinava e instruía em direção a uma pedagogia em que o ensinar acontecendo associado ao cuidar parece ser a possibilidade de concretização da perspectiva de uma formação humana integral.

O desafio está lançado. Resta, agora, juntar forças das diferentes instâncias federativas e de todos os sujeitos envolvidos na educação, num processo educacional, planejado e executado de forma coletivo e colaborativo como possibilidade da melhoria da educação do povo brasileiro.

Concluída as discussões sobre o professor e sua formação, no Capítulo 03 trataremos de nossas escolhas metodológicas de suporte a investigação, transitando pelo método, pelas estratégias, e pelas técnicas de recolha e de análise dos dados.

Eixo II: Desdobramento metodológico

Capítulo 3 – Escolhas metodológicas

(...) o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia
(Rosa, 1986, p. 52)

Introdução

Neste terceiro capítulo apresentamos as escolhas metodológicas que orientam a nossa pesquisa, entendendo, assim como Guimarães Rosa, que a realidade buscada em uma investigação científica não está nem na saída nem na chegada, mas na travessia que se faz por meio dessa pesquisa.

Para dar conta dessa travessia, organizamos este Capítulo em torno de três pontos que transitam pelas discussões teóricas acerca das nossas escolhas metodológicas. O primeiro apresenta o paradigma teórico-metodológico da pesquisa, assentado na dialética como método de interpretação da realidade. No segundo ponto discutem-se as estratégias metodológicas que dão suporte à investigação, destacando: o estudo de caso como estratégia e, em seguida, o caso investigado. Além disso, fazemos uma contextualização do caso investigado, apresentando fragmentos históricos do campo empírico e caracterizando os sujeitos participantes do estudo. Por fim, no terceiro ponto, reflete-se sobre a análise de conteúdo como técnica de avaliação dos dados recolhidos.

Como já dito, o nosso estudo fundamenta-se no paradigma da investigação qualitativa, numa perspectiva dialética, considerando que o ponto de partida desse paradigma é

(...) a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é. Tais determinações têm que ser tomadas pelas suas relações, pois a compreensão do objeto deverá contar com a totalidade do processo, na linha da intencionalidade do estudo, que é estabelecer as bases teóricas para sua transformação (Wachowicz, 2001, p. 1).

A dialética, concebida e utilizada desde a Grécia Antiga, e debatida por diversos filósofos, como Sócrates, Platão, Aristóteles, Hegel, Marx, dentre outros, apresenta-se neste trabalho como aporte teórico das nossas escolhas metodológicas. Trata-se de uma abordagem, inicialmente concebida como “a arte do diálogo”, posteriormente, como “a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão” (Konder, 1998, p. 7), permitindo o entendimento do materialismo dialético como um método de interpretação da realidade.

No processo dialético de uma investigação qualitativa, a tese corresponde a uma afirmação ou situação inicialmente dada e a antítese a uma oposição à tese. Dessa oposição entre tese e antítese, surge a síntese como uma situação nova que traz em si elementos resultantes desse movimento. Este padrão de pensamento se manifesta, mesmo sem referência explícita à dialética, em diversas pesquisas, em estudos filosóficos e científicos, em nossa vida cotidiana e em diferentes movimentos - sociais, culturais, ecológicos. Assim constituindo-se, portanto, em uma abordagem que assume “os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação” (Marx, 1991, p. 26).

Nossa opção pela dialética como método de conhecimento e de interpretação da realidade se deu em razão dessa perspectiva, em vez de estabelecer relações de causa e efeito entre os fatos, instigar-nos a rever o passado à luz do presente. “Aos olhos da crítica dialética, as contradições não constituem indícios de fraqueza de pensamento ..., mas indicadores de um determinado problema que ainda não foi resolvido” (Siebeneichler, 1989, p. 27). A dialética, então, é assumida neste trabalho como possibilidade teórica e caminho lógico de interpretação da realidade educacional que queremos compreender – o estágio docente das licenciaturas do Instituto F numa perspectiva investigativa reflexiva.

Tal perspectiva se caracteriza “fundamentalmente por uma atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo” (Ghedin & Franco, 2008, p. 108), passando a ser a abordagem metodológica de suporte ao nosso estudo. A reflexão em uma investigação qualitativa exige do pesquisador uma postura interrogativa e vigilância permanente do confronto dos dados recolhidos com a teoria que embasa a sua interpretação.

3.1 Aporte metodológico de referência

Uma pesquisa científica tem como seu ponto de partida a definição dos objetivos de investigação e a escolha de uma das abordagens de investigação. Considerando os objetivos que queremos atingir e que são: avaliar o grau de concretização do modelo de estágio adotado nas Licenciaturas de uma instituição brasileira; conhecer fatores facilitadores e/ou inibidores da concretização da proposta e compreender de que modo o modelo contribui para a formação do professor pesquisador e da sua identidade profissional, a nossa opção teórica, de acordo com Chizzotti (2003), é um campo interdisciplinar que envolve as ciências sociais e humanas que se caracteriza pela busca do sentido do fenômeno investigado por meio da interpretação dos significados dados a esse fenômeno pelos sujeitos envolvidos na investigação. Isso significa que

implica uma partilha densa com pessoas, fatos, locais que constituem objetos de pesquisas, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocinio, o autor interpreta e traduz em um texto (...) os significados patentes e ocultos do seu objeto de pesquisa (Chizzotti, 2003, pp. 221).

Ancorados nesse paradigma, buscamos desvendar os significados visíveis e invisíveis do nosso objeto de estudo, utilizando “a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11).

Tal paradigma, de acordo André (2014, p.8)

(...) tem suas raízes no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e sociais, que por sua vez se fundamentam na perspectiva positivista, deveria) continuar servindo de modelo para o estudo dos fenômenos humanos sociais.

Segundo essa autora, no campo da pesquisa educacional, as abordagens qualitativas resultam, em certa medida, das muitas críticas pelas quais passou a abordagem positivista nas ciências sociais e, em consequência, como resposta às limitações evidenciadas pelos métodos quantitativos.

Ao abordar a evolução dos dois paradigmas de investigação científica, Chizzotti (2003, p. 228) destaca que o debate entre o positivismo e o qualitativo “revigora, de um lado, a contestação do modelo único de pesquisa”, fazendo uma crítica “aos pressupostos experimentais e ao absolutismo da mensuração” e, de outro lado, reconhece “a relevância do sujeito, dos valores dos significados e intenções da pesquisa”. O autor afirma também a “importância da invenção criadora do contexto dos dados e a inclusão da voz dos atores” (Chizzotti, 2003, p. 228). Assim, na investigação qualitativa, a pesquisa “incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no advento, quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (Minayo, 2002), atuando em níveis de realidade em que os dados revelam indicadores e tendências observáveis, destacando valores, crenças, representações, opiniões e atitudes. Dessa diversidade de resultados que podem ser obtidos numa investigação, Pacheco (1995) ressalta que numa investigação qualitativa

Os interesses estão mais no conteúdo do que no procedimento, razão pela qual a metodologia é determinada pela problemática em estudo; a generalização é substituída pela particularização, a relação causal e linear pela relação contextual e complexa, os resultados inquestionáveis pelos resultados questionáveis, a observação sistemática pela observação experiencial ou participante (p. 41).

O cuidado metodológico é um aspecto básico a ser observado para a credibilidade dos resultados das pesquisas qualitativas e sobre este vale observar o que nos diz Freire (2002), pois

Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica – superando a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica (p. 78)

Assim, para garantir essa rigorosidade, nos ancoramos neste estudo em dois estudiosos, quais sejam: Demo (1986), que esclarece que os critérios internos de uma investigação qualitativa são a coerência na construção de um discurso lógico, a consistência na qualidade argumentativa e a objetivação na abordagem teórica e metodológica de aproximação da realidade; e Freire (2002), que busca a passagem do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico, assentado num aporte teórico de referência do estudo.

No caminho dessa rigorosidade metódica, procuramos observar, dentre as características da investigação qualitativa, as cinco apresentadas por Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51), por serem coerentes com o objeto e os objetivos desta pesquisa. Essas características são:

a) “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). O ambiente natural desta investigação é constituído por um dos *campi* do Instituto F e por três cursos de Licenciaturas oferecidos pela Instituição, como fontes direta dos dados. Nessa perspectiva, podemos compreender que “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto é perder de vista o significado” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Assim, no caso deste estudo, estivemos presentes nos ambientes naturais de ocorrências do fenômeno estudado, atentos a todos os significados;

b) “ (...) é descritiva”. Nas orientações dos autores, os dados recolhidos poderão ser “na forma de palavras ou imagens e não apenas de números. ” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Num trabalho descritivo, “o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela intervir para modificá-la” (Rudio, 2001, p. 69). Dessa forma, ao fazermos os registros das informações, excluimos a discussão e/ou crítica de conceitos e/ou práticas didática-pedagógicas decorrentes, pois o que se objetiva é condensar ideias e conceitos sobre o estágio na perspectiva da pesquisa e formação de identidade das licenciaturas. Os resultados da análise dos dados relativos aos questionamentos feitos no decorrer da investigação são descritos a partir da utilização de citações,

a fim de dar confiabilidade à apresentação e respeitando a forma como foram transcritos. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “a descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio”. Nesse sentido, realizamos um exame minucioso dos dados recolhidos na investigação com o intuito de não perder de vista nenhum detalhe;

c) “Maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49). Neste estudo, interessa-nos pensar nos processos educativos desenvolvidos durante as atividades do estágio docente, pois é pelos processos educativos que vislumbramos a possibilidade de transformação da escola e das práticas pedagógicas;

d) “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.” (Bogdan & Biklen, p. 50). A indução é entendida por Köche (2001, p. 61) como um argumento “que passa do particular para o geral, ou do singular para o universal, ou ainda, do que já se conhece para o desconhecido (...)”. Nessa linha de pensamento, a experiência sensível é o ponto de partida para o desenvolvimento do conhecimento, inclusive o científico, pois pressupõe que é pelos sentidos humanos que a realidade é captada, cabendo à consciência tratar os dados recolhidos por via sensorial e dar-lhe uma construção racional. Em nossa análise indutiva, as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados particulares forem sendo recolhidos e agrupados em temas. Dessa forma, a análise dos dados vai ganhando forma a partir da recolha e do exame das partes, construindo, portanto, um quadro de análise que tem como ponto de partida o que conhecemos sobre o estágio docente, ampliando essas informações com as interligações dos dados da recolha, para transformá-los em novos conhecimentos;

e) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Para esses autores, ao fazer uso da abordagem qualitativa, o pesquisador está mais interessado no modo como as pessoas dão sentido às coisas, ou seja, no nosso caso, seria como percebem o estágio a partir de uma perspectiva não mais instrumental e técnica, mas numa perspectiva relacional e reflexiva, que tem a pesquisa como princípio formativo. Assim, no presente estudo, ao analisarmos as percepções emitidas nos discursos dos professores orientadores e dos alunos estagiários, concentramos nossa atenção no modo como cada um atribuía significado ao estágio, buscando nos certificar de que estávamos apreendemos adequadamente as percepções dos entrevistados, pois, como diz Bogdan e Biklen (1994, p. 50), é necessário os pesquisadores “se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente”.

De acordo com essas cinco características, procuramos apreender as diferentes perspectivas das questões investigadas e, como nossa pesquisa é no campo da educação, questionamos, continuamente, os sujeitos da investigação para saber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psatha, 1973 citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 51). Ainda para esses autores, a investigação qualitativa “é rica em relatos realizados pelos próprios sujeitos” (Bogdan & Biklen, p. 272). Isso significa que o sujeito inquirido tem a possibilidade de exprimir as suas ideias, pensamentos e as suas vivências sobre o assunto discutido, o que requer do investigador um esforço de reflexividade para estabelecer os recortes adequados das falas dos sujeitos inquiridos, enfatizando a necessidade de promover uma análise do conteúdo dessas falas em função das condições de produção desses sujeitos e dos objetivos da investigação.

Norteados pelas características inerentes à investigação qualitativa, que enfatizam a interpretação do fenômeno investigado e a atribuição dos seus significados, a nossa pesquisa assume, assim, um caráter descritivo, uma vez que descreve as características de determinado fenômeno que, no caso deste estudo, é o programa de atividades do estágio docente das licenciaturas da Instituição. À medida que fomos expondo as representações dos sujeitos, procuraremos estabelecer relações com o aporte teórico e legal do nosso caso e, ao mesmo tempo, identificar os elementos inerentes ao estágio como pesquisa e formação de identidade profissional, num movimento dialético entre o que foi teoricamente pensado e as práticas desenvolvidas pelos alunos nessas atividades formativas, considerando as relações entre o teorizado e o executado no estágio como um todo. Pois, como já dissemos, numa perspectiva dialética, o todo representa uma totalidade que se constrói por meio de inter-relações dinâmicas de totalidades relativas, parciais, particulares, da mesma forma que as etapas do estágio vão construindo a totalidade do estágio docente das licenciaturas na Instituição.

No contexto da abordagem qualitativa existe um processo interativo e dinâmico “entre o mundo real e o sujeito, ou seja, há um vínculo indissociável do mundo objetivo e da subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números” (Silva & Menezes, 2005, p. 20). Dizendo de outra forma, o interesse do pesquisador não está focalizado em quantificar uma ocorrência ou identificar quantas vezes uma variável aparece, mas está interessado na qualidade em que elas se apresentam no mundo real.

Na busca entre o que prevê a teoria no discurso legal e institucional que trata da formação do professor e do estágio docente das licenciaturas e o evidenciado nas práticas pedagógicas do estágio no discurso dos sujeitos entrevistados, nossa escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela impossibilidade de prever, controlar e quantificar tais fenômenos educacionais. Portanto, é nessa perspectiva metodológica que investigamos os saberes e fazeres da docência no estágio das licenciaturas de uma Instituição de Ensino Superior, procurando desvelar a prática curricular dos professores e dos alunos nos processos de formação e nas práticas pedagógicas do estágio.

3.2 Estratégia utilizada: o estudo de caso

Definir Estudo de Caso não é tarefa simples. São muitas as polêmicas em volta do que é ou do que pode vir a ser um caso de investigação. O Estudo de Caso é concebido para uns autores como uma abordagem metodológica (Luke & André, 1986) e para outros como uma estratégia usada pelos pesquisadores qualitativos (Silva & Menezes, 2005). Entretanto, de maneira geral, esses autores consideram que a mais valia do Estudo de Caso consiste nas suas potencialidades de exploração, de descrição e de compreensão de um dado fenômeno.

Coutinho e Chaves (2002), respondendo ao questionamento sobre o que é um Estudo de Caso, afirmam que a “característica que melhor identifica e distingue esta estratégia metodológica é o fato de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223). No olhar desses autores, quase tudo pode ser um caso: “um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação” (p. 223).

A partir dos contributos de autores como Gómez, Flores e Jimenez (1996), Yin (2005), Mertens (1998), Bravo (1998), Punch (1998), Ponte (1994), Coutinho e Chaves (2002, p. 225), sistematizam do seguinte modo, as características principais que ajudam a compreender o que é um Estudo de Caso:

- é uma investigação empírica;
- baseia-se no raciocínio indutivo;
- depende fortemente do trabalho de campo;
- não é experimental;
- baseia-se em fontes de dados múltiplos e variados.

Ainda de acordo com esses autores, o fato do investigador estar pessoalmente implicado na investigação faz com que o estudo de caso seja, predominantemente, de caráter descritivo, permitindo “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 21). O Estudo de Caso é, portanto, “(...) uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. (Coutinho & Chaves, 2002, p. 32). Acrescentam ainda que o Estudo de Caso tem como poder diferenciador “a sua capacidade de lidar com ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (Coutinho & Chaves, 2002 p. 27).

No nosso ‘estudo de caso’ sobre o estágio docente as evidências consistem nos discursos dos sujeitos entrevistados e nos dados extraídos de documentos legais que orientam as licenciaturas e o estágio docente.

São vários os tipos de Estudo de Caso. Segundo Stake (1999), são três, considerando a finalidade do estudo: intrínseca, instrumental e coletiva. O autor explica que no ‘estudo de caso’ do tipo intrínseco, o objetivo do pesquisador é o de promover uma compreensão alargada do caso em particular, tal como, por exemplo: um programa específico, um indivíduo ou agência específicos que correspondem, segundo Yin (2005, p. 3), a estudos de caso “descritivos”. Um estudo de caso pode ser descrito como instrumental quando o seu objetivo é compreender algo mais que se constitui como um meio para atingir um determinado fim e não um fim em si mesmo. O pesquisador pode se concentrar em um estudo de caso de um fenômeno mais amplo, a fim de obter uma melhor compreensão geral do mesmo. Nessa categoria é possível discriminar ainda dois tipos de estudos de caso apontados por Yin (2005): o exploratório e o explicativo. O exploratório como busca da teoria e estudos de caso explicativos como testagem da teoria. O estudo de caso do tipo coletivo, segundo Stake (1999) refere-se à pesquisa envolvendo um conjunto coordenado de casos de estudos mais comumente chamado “estudos de caso múltiplos” (também em Yin, 2005). São várias as vantagens de estudar mais de um caso. Os casos podem ser estudados comparativamente a fim de explorar as semelhanças e as diferenças, por exemplo. Se o objetivo for testar uma teoria, ter mais de um caso possibilita uma prova mais convincente do que apenas um.

Acreditamos que, dentre esses tipos apresentados acima, o nosso estudo de caso se enquadra no tipo de caso “intrínseco”, por ter o interesse pela compreensão do programa de atividades do estágio docente em sua totalidade, e descritivo, porque expõe e descreve as características, o contexto e as

nuances do fenômeno a estudar - o processo de aplicação do novo modelo no cotidiano das vivências das práticas de estágio da Instituição -, estabelecendo as relações entre o discurso teórico da base legal e o discurso dos sujeitos participantes da pesquisa.

Com o intuito de aproximar o objeto de estudo da realidade, escolhemos realizar um estudo que apresenta características importantes para o programa de atividades do estágio docente dos cursos de licenciaturas de uma Instituição de ensino superior brasileira. No momento em que a pesquisa foi iniciada em 2013, no contexto da referida Instituição, eram relativamente inexistentes estudos empíricos preocupados com a elucidação das relações entre os processos de desenvolvimento do estágio docente, a formação de um professor pesquisador e a construção de uma identidade profissional para o licenciando.

Assim, o estudo de caso pareceu constituir uma possibilidade de investigação com maior adequação aos objetivos que nos propomos a alcançar - avaliar o grau de concretização do modelo de estágio adotado numa instituição de formação de professores, no Brasil; conhecer fatores facilitadores e/ou inibidores da concretização da proposta; compreender de que modo o modelo contribui para a formação do professor pesquisador e da sua identidade profissional.

Assim como Yin (2005, p. 21), acreditamos que “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Essa perspectiva fundante do estudo de caso nos impulsionou para a sua escolha, mesmo sabendo que existem críticas a essa estratégia metodológica de investigação, em especial no tocante ao rigor científico, como, aliás, faz notar Yin (2005), nomeadamente quando se diz que os estudos de caso vêm sendo concebidos como uma forma pouco desejável de investigação em relação aos experimentos ou levantamentos. O autor, procurando encontrar os porquês dessa crítica em relação ao estudo de caso, explica que “talvez a maior preocupação seja a falta de rigor da pesquisa” (pp. 28-29). Para ele, essa preocupação se dará em virtude dos pesquisadores poderem ser negligentes, deixando que se aceitem evidências equivocadas ou visões tendenciosas para influenciar o significado das descobertas e das conclusões. Yin refere, ainda, a preocupação sobre o estudo de caso de que ele fornece “pouca base para se fazer uma generalização científica” a partir de um caso único. Sobre isso, o autor explica que

os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma ‘amostragem’, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar freqüências (generalização estatística) (Yin, 2005, p. 29).

Isso significa que um estudo de caso se constitui como uma forma de inquirição que não depende apenas dos dados etnográficos ou de observadores participantes. Um estudo de caso leva a visualizar uma imagem que pode ser descrita como a de uma convergência de informações, de vivências e de trocas de experiências. Partindo da percepção de cada participante, esta atividade leva à compreensão mais clara da natureza e da dinâmica do fenômeno estudado, aprofundando o nível de compreensão de um momento que está sendo vivido por um grupo.

Assim, para o pesquisador que escolhe o estudo de caso como abordagem ou como estratégia metodológica, a sua principal intenção não é intervir sobre a situação, mas sim conhecê-la tal como ela surge em sua totalidade, apoiando-se na descrição pormenorizada e na exploração dos dados confrontados com teorias existentes, a fim de gerar novas teorias e novas questões de investigação (Coutinho, 2002). Com essa compreensão de estudo de caso, iremos discutir no ponto seguinte o caso proposto para estudo neste trabalho.

3.2.1 O estudo de caso desta investigação

As questões relativas à formação de professores apontam para a necessidade de um processo formativo que ultrapasse os espaços acadêmicos, colocando-o como elemento capaz de assegurar as transformações qualitativas almejadas para a educação. Como consequência disso, a Instituição em estudo se encontra em processo permanente de revisão e atualização do currículo dos seus cursos de licenciaturas, ressignificando o perfil dos seus formandos e modificando a estrutura curricular dos cursos de formação de professor a fim de atender as exigências atuais de formação do professor de educação básica.

Esse assunto nos levou a refletir sobre o estágio em uma outra perspectiva – a do estágio como pesquisa, capaz de contribuir para a formação de uma identidade profissional para o licenciado da Instituição. No âmbito dessas reflexões, um grupo de professores em que se inclui a investigadora como uma das pedagogas da Diretoria Acadêmica de Ciências (DIAC), na qual as licenciaturas estão vinculadas, iniciou um trabalho investigativo sobre os saberes e fazeres do estágio docente, paralelo aos estudos da revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP/2012) e do currículo das licenciaturas iniciados em 2009.

A partir do entendimento de que a capacidade transformadora da realidade escolar em experiências significativas para os professores e estudantes acontece por meio da pesquisa mediando as práticas cotidianas das salas de aula, a Instituição em estudo deu início à elaboração de um programa de estágio nessa perspectiva que foi tomando corpo no contexto das discussões de reconstrução do PPP

de 2012. É nesse contexto institucional que o nosso objeto de estudo - o programa de estágio docente das licenciaturas foi concebido na perspectiva de pesquisa e formação de identidade profissional para o licenciado do Instituto F, a partir do modelo proposto pelas diretrizes e indicadores metodológicos do Estágio delineado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição de 2012.

O 'caso', que, como até agora se disse, se enquadra no contexto da implantação de um novo modelo de atividades do estágio docente proposto pela Instituição, é definido como "Programa de Atividades do Estágio Docente", que entrou em vigor a partir desse período letivo de 2012.

A elaboração do referido programa de estágio surgiu da necessidade da Instituição diferenciar o estágio docente do modelo de estágio dos cursos técnicos e tecnológicos. Trata-se de um caso particular que se encontra em processo de implantação na Instituição, o que significa dizer que não pretendemos generalizar a outros casos. O que queremos é compreender a realidade deste caso nas suas relações com as intenções subjacentes aos pressupostos teóricos dos regulamentos institucionais e com as atividades práticas vividas pelos alunos no estágio das licenciaturas.

Quanto à tipologia do estudo de caso, este caracteriza-se, em parte, também, como um estudo descritivo por representar "a descrição completa de um fenômeno inserido no seu contexto" (Yin, 2005, p. 19). Trata-se, portanto, do caso representado por um modelo de estágio que propõe mudanças no pensar e no agir no estágio das licenciaturas, configurando-se como uma experiência piloto, exclusiva no âmbito deste IF.

A escolha do modelo de estágio proposto para as licenciaturas como caso a ser investigado surge no seio da consciência da Instituição das especificidades e diferenças existentes entre dois tipos de estágios que oferece. Um deles é o estágio técnico, em que a atividade de estágio, segundo Pimenta e Lima (2004, p.37)

fica reduzida à hora da prática, ao 'como fazer', às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observações, diagramas, fluxogramas.

Nesse entendimento, a prática, por se reduzir as habilidades necessárias à docência, não atende às situações-problema pelas quais o futuro professor irá enfrentar no seu cotidiano de sala de aula.

Um outro tipo é o estágio docente, que resultou na construção de um modelo diferenciado do estágio técnico para a formação de professores pela própria especificidade dessa formação.

Dando continuidade ao aspecto metodológico da investigação destacamos a seguir fragmentos históricos da Instituição – campo empírico do Estágio – e os sujeitos da investigação.

O Instituto F: fragmentos históricos

A história da instituição se confunde com sua própria trajetória. Inaugurada no dia 11 de março do ano de 1967, começa de fato a sua história no dia 23 de setembro de 1909, quando o então Presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909) da criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices. O antigo Hospital da Caridade onde hoje funciona a Casa do Estudante foi o marco arquitetônico inicial da Escola. Ao longo do tempo, o Instituto F foi se transformando e recebendo outras nomenclaturas até chegar a Instituição que estamos a investigar, conforme sua linha do tempo:

1910 – o Instituto tinha como suas ofertas o curso primário e oficinas de trabalhos manuais;

1937 – teve a primeira mudança de denominação, passando a ser denominado de Liceu Industrial. Essa mudança fez parte da reforma instituída pela Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937, que dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

1942 – vinte anos depois de fundada, passou a atuar, na oferta de cursos técnicos de nível médio. A Escola Industrial, denominação que perdurou até 1967, era uma instituição que tinha um corpo docente composto por ex-alunos da própria escola. A maioria dos seus alunos era constituída por jovens da classe pobre ou média baixa. Quase 100% dos alunos eram filhos de trabalhadores que queriam adquirir uma formação profissional e ingressar no mundo de trabalho;

1965 – passou a ser denominada de Escola Industrial Federal. Com a inauguração da sua nova sede, na Avenida Senador Salgado Filho, no bairro do Tirol;

1968 – passou a se chamar Escola Técnica Federal. Com o passar dos anos, essa denominação foi extinta e passou a concentrar sua oferta no ensino profissionalizante de 2º grau, denominação dada anteriormente ao Ensino Médio atual no Brasil;

1975 – foi registrada pela primeira vez a presença feminina entre os alunos dos cursos regulares da Instituição;

1999 – passou a ser chamada de Centro Federal de Educação Tecnológica, por meio de decreto presidencial de 18 de janeiro de 1999. Os desafios da instituição se ampliaram com a

oferta de educação profissional nos níveis básico, técnico, tecnológico e de graduação, além do ensino médio;

2006 – a instituição começou a atuar também na educação profissional de nível médio integrado na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) e no ensino à distância. Sua expansão teve início em 1994, com a implantação de uma Unidade de Ensino Descentralizada e atingindo outras regiões do Estado;

2007 – a instituição retomou as ações da segunda fase do Plano de Expansão da Rede, por meio do qual o Estado passou a contar com mais seis unidades, porém só foram inauguradas tais unidades em agosto de 2009 nos vários municípios abrangidos;

2008 – com a aprovação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, (2008a) - Lei nº 11.892), a instituição em estudo adquiriu nova institucionalidade, transformando-se em Instituto.

Com a assunção da nova institucionalidade aliada à expansão, a Instituição assumiu novos desafios e novas demandas. Para dar respostas a essa nova realidade, o Instituto estruturou-se em diversos *campi* com a finalidade de atuar em focos tecnológicos específicos a partir das demandas socioeconômicas e arranjos produtivos locais e ampliou sua função social para

(...) ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais (Instituto F, 2012a, p. 26).

Nessa perspectiva, podemos sintetizar que o caso concreto, objeto da nossa investigação – o Programa de Atividades do Estágio Docente regulamentado nos documentos internos do Instituto F e implantado nos cursos de licenciaturas em 2012 é resultado das transformações pelas quais passam os Institutos Federais do Brasil. Trata-se de uma proposta de estágio teorizada como um estágio crítico e reflexivo que busca formar o professor pesquisador, e que, após sua implantação, precisa ser avaliado de modo a verificar se que foi pensado e proposto nos documentos legais e institucionais está sendo de fato se concretizando nas práticas de estágio.

Os sujeitos da pesquisa

O estudo deste caso, com os objetivos de avaliar o grau de concretização do modelo de estágio adotado numa instituição de formação de professores, no Brasil; de conhecer fatores facilitadores e/ou inibidores da concretização da proposta e de compreender de que modo o modelo contribui para a formação do professor pesquisador e da sua identidade profissional tomará

o discurso e as práticas de um grupo de 46 sujeitos envolvidos no estágio das licenciaturas selecionadas: Licenciatura em Espanhol, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Geografia. Desse total, 05 (cinco) são professores orientadores de estágio e 41 são alunos. Os professores foram individualmente entrevistados e os alunos foram entrevistados em grupo focal.

Os cinco professores, doravante denominados de PO, são orientadores de estágio na Instituição em estudo e correspondem ao total de professores da Diretoria Acadêmica de Ciência do *Campus* investigado envolvidos com a prática de estágio. A PO-1 foi responsável pelo estágio de uma das primeiras turmas dos cursos de Licenciaturas a concluir o estágio no novo modelo propostos em 2012, que constitui, neste trabalho, a Turma Piloto, da experiência do programa de estágio. Os demais professores PO-2, PO-3, PO-4 e PO-5 são os orientadores de turmas concluintes em anos subsequentes à turma piloto.

No que diz respeito a caracterização dos sujeitos, professores orientadores do estágio, a PO-1 tem formação em Letras Português e Literatura Brasileira e Portuguesa, com especialização em Língua Espanhola e, Literatura Espanhola e Hispano-Americana, e título de Mestre em Literatura e Interculturalidade. Pertence ao quadro efetivo da Instituição e atua no curso de Licenciatura em Espanhol como professora orientadora do estágio e de Literatura Espanhola.

A professora PO-2 é responsável pelo acompanhamento do estágio. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, política, Ensino Superior. É professora concursada, atuando nas disciplinas do Núcleo pedagógico dos cursos de licenciaturas.

Em relação à PO-3 é orientadora do estágio e Graduada em Pedagogia, tem especialização de Cultura Negra e no momento está fazendo mestrado em Educação Profissional num Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. É professora efetiva do quadro de professores do Instituto F e leciona disciplinas do núcleo pedagógico.

O professor PO-4, orientador formado em Pedagogia, possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, História Social da Infância e atua em pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas e a formação docente. É Vice Coordenador do PPGE – Programa de Pós-

Graduação em Educação Profissional do IF. Também colabora como vice-líder do GEPEEES – Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Etnias e Economia Solidária (UFPB – CCAE – Campus IV) e é líder do NEGÊDI – Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero e Diversidade (DIAC/CNAT).

Relativamente à PO-5 orientadora, Doutora em Educação pela UFRN desde 2010. Tem Pós-Doutorado pela Universidade do Minho em Braga/Portugal, Mestre em Educação (UFRN-2007), Especialista em Educação Profissional integrada à Educação Básica; Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Graduada em Pedagogia. Atualmente é professora do Instituto em estudo, atuando como Pesquisadora e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens, Formação Profissional Docente e Inclusão social. No referido Grupo, é Coordenadora da linha de pesquisa Políticas Educacionais e Formação Profissional Docente. Atua como docente nos Cursos de Licenciaturas. Tem experiência na área de Ciências da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Educacionais, Formação Profissional Docente, Educação Profissional, Processos Cognitivos, Teorias da aprendizagem, Metodologia de Ensino e Produção de Material Didático.

Os dados que caracterizam os professores orientadoras de estágio foram recolhidos dos currículos disponíveis na Plataforma Lattes e complementados de forma verbal no momento da aplicação das entrevistas. São todos professores efetivos do IF que atuam no Núcleo Didático Pedagógico dos Cursos de Licenciaturas e no Componente Curricular – Estágio docente.

Em relação à categoria alunos esta é composta por 41 alunos estagiários (AE) das três turmas, anteriormente, citadas. Ressaltamos que, relativamente, aos alunos estagiários dessas turmas, 20 (vinte) são de turma 01; 08 (oito) da turma 2 e 13 da turma 3. Para efeito das análises as turmas serão nomeadas de T1, T2 e T3 e correspondem as três primeiras turmas concluintes de estágio no modelo implantado em 2012 que vivenciaram o estágio em sua integralidade no período da coleta de dados deste trabalho.

Os dados que caracterizam os alunos estagiários foram recolhidos de suas fichas individuais da matrícula, constantes nos registros do Sistema Acadêmico da Instituição. Ressaltamos que nos interessavam apenas os sujeitos com matrícula realizadas no 8º e último período dos três cursos de licenciaturas. Neste período, constam no Sistema Acadêmico da primeira turma (T1), 21 alunos regularmente matriculados concluintes de licenciatura do Instituto. No Sistema Acadêmico da segunda turma (T2), constam matriculados no último período do estágio 14 (quatorze) alunos, mas às entrevistas em grupo focal só compareceram 08 alunos. Relativamente

aos alunos concluintes da T3, no Sistema Acadêmico constam 17 alunos, mas compareceram as entrevistas 13 alunos.

Do total dos 41 (quarenta e um) alunos, apenas 6 (seis) são do sexo masculino e 35 (trinta e cinco) do sexo feminino. A maioria vem de escolas públicas. A faixa etária dos alunos das três turmas encontra-se entre 20 (vinte) e 48 (quarenta e oito) anos de idade.

Dando continuidade as discussões de nossas escolhas metodológicas, a seguir apresentamos as técnicas de recolha e análise dos dados da investigação.

3.3 A recolha e análise dos dados

Segundo Charles (1998, citado em Coutinho & Chaves, 2004, p. 105), existem seis procedimentos distintos para a recolha de dados numa investigação: “notação, descrição, análise, questionários, testes e medição”. Dentre as diferentes técnicas disponíveis no âmbito de um estudo de caso, nossas escolhas para desvelar o objeto da investigação foram também diversificadas: desde a recolha documental de legislação, regulamentos institucionais e documentos da prática pedagógica; ao inquérito na forma oral - a entrevista individual com os professores orientadores do estágio; ao inquérito na forma coletiva - a entrevista com os alunos estagiários, aplicada em Grupo Focal, ou seja, numa técnica, pela qual o pesquisador entrevista em simultâneo, num mesmo local e durante um determinado tempo, um grupo de pessoas, que, no nosso caso, foram grupos de alunos de três turmas de licenciaturas conforme dito antes.

3.3.1 Sobre os *corpora* documentais e sua constituição

A constituição de *corpora* documentais é um procedimento de extrema importância em qualquer pesquisa, mas sobretudo nas de tipo qualitativo e interpretativo, pois os documentos – fontes primárias de informação - podem corroborar e valorizar as evidências de outros dados, além de fornecerem detalhes específicos que contribuem para a compreensão do objeto de estudo. De acordo com Pinheiro (2006), as fontes primárias correspondem à “literatura primária” e são aquelas que se apresentam e são disseminados exatamente na forma com que são produzidas por seus autores. É com estas que trabalharemos.

Assim, no que se refere aos documentos por nós selecionados, eles são de três tipos que orientam a formação de professores e estágio docente no contexto brasileiro, temos 1) Legislação educacional e 2) Regulamentos da Instituição. Um terceiro *corpus* foi constituído com documentos da prática do estágio, ou seja, de relatórios de final do estágio que, segundo o PPP/2012 do IF, correspondem a última atividade proposta no programa no novo modelo implantado, conforme,

Quadro 5 das atividades gerais a serem desenvolvidas pelos professores em formação (pp-146-147).

Como se pode ver no Quadro 01, a seguir, da legislação, foram recolhidos e serão analisados os seguintes documentos: a) Doc./Lei 1: (9. ed.). Lei nº 9.394 de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e b) Doc./Lei 2: Lei nº. 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes em todos os níveis e modalidade de ensino. (Lei do Estágio).

Dos Regulamentos, selecionamos três documentos: a) Doc./Reg. 1: Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva. Aprovado pela Resolução nº 38-CONSUP de 26 de março de 2012 (Instituto F, 2012a); b) Doc./Reg 2: Organização Didática, aprovada pela Resolução nº 38-CONSUP, de 21 de março de 2012 (Instituto F, 2012b); e c) Doc./Reg 3: Projeto Pedagógico do Curso da Licenciatura em Espanhol. Aprovado pela Resolução nº 12/CONSUP. de 21 de março de 2012 (Instituto F, 2012c). Finalmente, recolhemos dados de 41 Relatórios de final do estágio produzidos pelos alunos das três turmas concluintes no modelo investigado, sendo 20 (vinte) relatórios dos alunos da T1, 08 (oito) relatórios dos alunos da T2 e 13 relatórios da T3, conforme quadro 1 dos documentos recolhidos e analisados.

Quadro 1 - Relação dos documentos recolhidos e analisados

<i>Corpora documentais</i>		<i>Descrição</i>
Legislação Educacional	Doc./Lei 1	Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394 de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Lei orgânica e geral da educação brasileira. Composta por 92 artigos que versam sobre os mais diversos temas da educação brasileira, desde o ensino infantil até o ensino superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) disciplina a estrutura e o funcionamento do sistema escolar brasileiro, dando-lhe a necessária unidade em meio à diversidade que caracteriza o país. No seu texto se encontram disposições sobre a organização da educação escolar; as responsabilidades dos entes federados, das escolas, dos pais e dos educadores; os níveis e modalidades de ensino; os requisitos para a formação. Das edições já lançadas da LDB/96, a opção pela análise da 9ª edição no presente estudo se justifica pelo fato do texto original desta lei ter passado por várias mudanças, que vão desde exclusão de parte do texto original à inclusão de novos textos.
	Doc./Lei 2	Lei nº. 11.788 de 25 de setembro de 2008 – Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.
Regulamentos Institucionais do IF	Doc./Reg.1	Projeto Político Pedagógico (PPP/2012) (Instituto F, 2012a) . Aprovado pela Resolução nº 38 de 26 de março de 2012. Reconstruído em 2012 para atender a nova institucionalidade da Instituição, o PPP comporta a dinâmica da sociedade, apresenta o planejamento, os pilares e as ações para que a Instituição possa desempenhar sua função social.
	Doc./Reg.2	Organização Didática de 2012 (OD/2012) (Instituto F, 2012b) , aprovado pela Resolução nº 38/2012, p 38/2012-CONSUP/IF, de 26/03/2012. Trata das diretrizes gerais de organização institucional: organização curricular acadêmica e desenvolvimento do ensino em todos os níveis e modalidade de ofertas educacionais da Instituição.
	Doc./ Reg.3	Projeto Pedagógico do Curso (PPC/2012) (Instituto F, 2012c) do Curso Superior de Licenciatura em Espanhol, na modalidade presencial, na área de Linguagens. Aprovado pela Resolução nº 12-CONSUP/IF, de 01/03/2012. Adequação dada pela Deliberação nº 45/2014-CONSUP de 21 de março de 2014. Respalda nos referenciais teórico-metodológicos contemporâneos da formação docente, propõe-se a definir as diretrizes pedagógicas para a organização e o funcionamento do curso de formação de professores que poderão atuar na Educação Básica com uma formação de nível superior (graduação).
Dcs. da prática	Doc./Relatório final de estágio	Relatório de final de estágio. Última atividade desenvolvida pelos alunos licenciandos conforme Quadro 5 das atividades gerais a serem desenvolvidas pelos professores em formação, (PPP/2012, pp.146-147). O Relatório final é resultado da junção dos relatórios parciais que são elaborados no decorrer de cada etapa, a fim de que ao término da última etapa do estágio seja entregue aos respectivos professores orientadores um único relatório. Nesta atividade, o professor em formação reflete sobre todo o processo de desenvolvimento das atividades teóricas e práticas relativas ao estágio

A constituição destes *corpora* teve como objetivo identificar, nos referidos documentos, como, em termos de modelos, concepções, saberes e função do professor, sua formação e o ser professor foram sendo construídos no discurso legal e institucional. Esse objetivo está vinculado à nossa questão central de investigação, a saber: de que maneira o estágio pode contribuir para a formação de um professor pesquisador e, conseqüentemente, para a formação de uma identidade de professor pesquisador.

Sobre esses documentos, gostaríamos ainda de esclarecer que os instituímos como objetos de estudo, por tratarem-se de documentos oficiais que dão legalidade às práticas de formação de professores e do estágio docente da Instituição e por permitirem compreender melhor o formato adotado para o Estágio. Acrescentamos, ainda, o fato de este Programa de Atividades do Estágio das Licenciaturas da Instituição estudada ser uma proposta piloto que se consolidou em todos os seus *campi*, o que justifica a necessidade de uma análise de base legal, a fim de se perceber a intencionalidade dos escritos nos documentos e a transposição dessa intenção para a prática no cotidiano das atividades do estágio das licenciaturas.

3.3.2 Sobre as entrevistas e os relatórios

A recolha dos dados, segundo Almeida e Freire (1997), define a qualidade científica dos resultados e das conclusões de qualquer pesquisa. De entre as inúmeras técnicas para essa recolha destaca-se, nos estudos de natureza descritiva e interpretativa, o inquérito por entrevista que podemos entender como sendo um processo que visa a obtenção de respostas enunciadas pelos próprios sujeitos da pesquisa. Para Haguette (1997, p. 86), a entrevista se caracteriza como sendo “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A sua importância decorre, nas palavras de Bogdan e Biklen (1994) do facto de permitir “ao investigador (a) desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134), o que não seria totalmente possível fazendo uso apenas da técnica da observação e da recolha documental. Nessa mesma linha de entendimento, Duarte (2004) explica que as

entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (p. 215).

Assim, por meio da entrevista podemos pesquisar e descobrir elementos inerentes ao objeto estudado, por intermédio de informações, ideias, visões, e experiências dos sujeitos entrevistados que contribuem para a compreensão das percepções dos entrevistados. Pareceu-nos,

então, que para a captação das concepções e percepções de prática de estágio por parte dos professores orientadores do estágio e dos alunos estagiários, esta técnica de entrevista seria a mais adequada.

A realidade escolar é dinâmica, interativa e relacional e o ato educativo encontra-se inserido num contexto social e histórico, atravessado por elementos subjetivos como: valores, crenças, atitudes, opiniões, percepções e significados. Nesse sentido, essa realidade não pode ser desvelada diretamente pela observação, apresentando-se a entrevista como mais adequada para dar oportunidade aos sujeitos de partilharem as suas experiências e saberes, neste nosso caso, sobre o estágio docente. Ao pesquisador, esses dados possibilitam, concretamente, o conhecimento dos aspectos críticos do desenvolvimento das quatro etapas do estágio docente das Licenciatura da instituição.

Dentre os tipos de entrevistas disponíveis na literatura, nossa escolha foi pela entrevista semiestruturada. Triviños (1987) nos diz que a entrevista semiestruturada “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)” (p. 152), mantendo a presença atuante do pesquisador na dinâmica de recolha dos dados. Diferentemente da entrevista estruturada que, segundo Laville e Dionne (1999), “se constrói exatamente como um questionário uniformizado com suas opções de respostas determinadas” (p. 186), a entrevista semiestruturada, segundo estes mesmos Autores, caracteriza-se como uma “série de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”, apresentando como vantagem, relativamente ao questionário “uma maior amplitude” na sua organização (p. 187). Além disso, não fica presa a um documento entregue aos sujeitos inquiridos. Apesar da entrevista semiestruturada ter vantagens sobre as estruturadas, mesmo assim não estão livres de inconveniências. Como afirmam ainda aqueles mesmos autores anteriormente citados, a flexibilidade, por exemplo, é um desses inconvenientes, pelo fato de poder quebrar a uniformidade das questões e das respostas, padronizadas nos questionários e entrevistas estruturadas.

Sobre a natureza das perguntas para uma entrevista semiestruturada, Triviños (1987), ao fazer referência aos tipos de perguntas que deve conter este tipo de entrevista, nos diz que numa investigação de aporte teórico assentada na dialética, como é nosso estudo, as perguntas poderiam ser denominadas de explicativas ou causais e o objetivo desse tipo de pergunta seria determinar razões imediatas ou mediatas do fenômeno social.

Quanto à sua forma, na entrevista semiestruturada, o investigador pode elaborar perguntas abertas e perguntas fechadas, sendo recomendado que se elabore um conjunto de questões previamente definidas – um guião – e, no momento da aplicação, estas sejam inseridas no contexto de uma conversa informal. A produção e uso de um guião aumenta a abrangência dos dados e torna a coleta mais eficiente, servindo de referência para que quem entrevista possa: explorar, investigar e fazer perguntas, mantendo o foco das discussões de cada tópico e podendo atuar com flexibilidade na definição de prioridades nas discussões em relação às questões mais específicas do objeto de investigação ou de caráter mais analítico. É ainda aconselhado que se tenha o cuidado de iniciar a discussão com questões de caráter mais geral e abordagem fácil para instigar a participação de todos, pois o objetivo é obter o envolvimento e a fluidez na conversação dos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, elaboramos para as nossas entrevistas semiestruturadas uma matriz com os tópicos, as áreas e os focos que gostaríamos de questionar sobre o programa de estágio proposto pela Instituição para as licenciaturas.

O guião utilizado (Anexo 3) foi constituído de 16 questões abertas que, no momento da aplicação, seriam feitas na ordem prevista, mas de forma flexível para que caso seja necessário se acrescentem esclarecimentos. Acreditamos que a flexibilidade das questões permite “obter dos entrevistados informações muitas vezes mais ricas e profundas, uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenômenos ou acontecimentos” (Laville & Dionne, 1999, p. 186).

As questões que compõem o guião da entrevista são questões abertas elaboradas de modo a abranger: o conjunto de aspectos sobre o estágio docente que pudessem dar respostas às nossas questões de investigação: Qual o grau de concretização do modelo de estágio nas práticas pedagógicas do estágio? Quais são os fatores facilitadores e/ou inibidores da concretização da proposta? De que modo o modelo contribui para a formação do professor pesquisador e da sua identidade profissional? E, também, possam responder a aspectos acerca das vivências dos sujeitos durante o estágio nas suas diferentes etapas relacionadas às questões ligadas a pesquisa, a flexibilidade e a formação de identidade profissional do professor.

Como apresentado anteriormente, a entrevista foi realizada com as nossas duas categorias de sujeitos, sendo, como já se viu, a) 5 (cinco) professores orientadores do estágio e b) 41 (quarenta e um) alunos estagiários de três turmas de licenciaturas do Instituto F.

Antes da sua aplicação, os sujeitos foram informados sobre os motivos da investigação e solicitados a responder às questões que constavam do guia da entrevista. Foram também informados do caráter de anonimato e confidencialidade das informações que fornecessem. Embora as entrevistas tivessem seguido o guião previamente elaborado para garantir que os temas fundamentais fossem refletidos, ressaltamos que o diálogo fluiu em ambiente de liberdade de pensamento dos sujeitos, também porque os sujeitos eram já nossos conhecidos. Durante a realização das entrevistas, tivemos todo o cuidado de não emitir opiniões nem manifestar qualquer expressão, limitando-nos a acompanhar o que os sujeitos diziam. Todas as entrevistas foram audiogravadas, com o consentimento de cada um dos sujeitos, e, a fim de não perder de vista os enunciados dos sujeitos sobre cada uma das questões do guião foram integralmente transcritas imediatamente após a sua realização (Anexos 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11). A aplicação aconteceu entre os meses de setembro e novembro de 2013, da seguinte forma:

a) As entrevistas com as cinco professoras orientadoras do estágio foram aplicadas individualmente pela pesquisadora em uma sala de reuniões da Instituição, em data acordada com as respectivas professoras. O processo de diálogo entre pesquisadora e entrevistadas ocorreu normalmente, sem nenhuma dificuldade de interação.

b) A entrevista com os alunos se deu de forma coletiva, por meio da técnica do Grupo Focal que, segundo Backes, Colomé, Erdmann e Lunardi (2011, p. 439), é uma técnica que “vem sendo utilizada para explorar as concepções e experiências dos participantes”, sendo, portanto, adequada para se examinar, no nosso caso, o que os alunos estagiários pensam sobre o Programa de Atividades do Estágio que experienciaram no percurso do 5º aos 8º períodos do seu curso de Licenciatura em Espanhol, por ocasião das práticas do estágio docente.

Adotamos esta modalidade porque, como nos dizem Bogdan e Biklen (1994), numa entrevista coletiva deste tipo “ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias acerca da temática” (p.138). Esta técnica representou para nós, de fato, a possibilidade, de trabalhar com a reflexão expressa pela fala dos sujeitos entrevistados, permitindo que todos eles apresentassem seus conceitos, ideias, impressões, além de concepções e percepções sobre o nosso objeto de inquirição.

A opção pelo grupo focal como estratégia para a recolha de dados junto aos alunos estagiários se deu, como já temos vindo a dizer, dado, como já temos vindo a dizer, a sua grande

riqueza que consiste em “basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros sujeitos” (Iervolino & Perlicioni, 2001, p. 116).

A dinâmica de aplicação da entrevista coletiva no nosso grupo focal recorreu à técnica do Grupo de Verbalização (GV) e Grupo de Observação (GO) que consiste na organização dos sujeitos em dois círculos. Em um primeiro momento, no círculo interno, fica o GV e no externo o GO, sendo posteriormente essas posições trocadas durante cada sessão, a fim de dar oportunidade para que todos os sujeitos se expressem. Segundo Bordenave e Pereira (1991) bem como Abreu e Masetto (1987), esta técnica facilita o alcance dos objetivos da pesquisa, já que, caracterizando-se pela comunicação e interação multilateral entre os participantes, possibilita aos sujeitos entrevistados pensar em equipe, fazendo-os experimentar o papel de ouvinte e o de expositor, alternadamente, qualificando a comunicação e enriquecendo o conteúdo dos enunciados.

Nessa perspectiva, o grupo focal constituído dos alunos da Licenciatura em Espanhol composto de 41 estudantes das três turmas, foi aplicado em diferentes momentos. Com a primeira turma de 20 (vinte) alunos trabalhamos o Grupo Focal em 2 (dois) encontros. Isso por que foi necessário dividirmos o grupo em dois subgrupos de 10 (dez) alunos, sendo 10 para compor o grupo de verbalização e 10 para compor o grupo de observação, acrescido de um colaborador convidado externo, o qual apenas observou o processo. Com a segunda turma composta de 13 alunos trabalhamos em um encontro e com a terceira de 08 (oito) alunos também em um encontro, totalizando 04 (quatro) encontros ao todo.

A sala ambiente escolhida para as sessões do grupo focal foi uma sala de aula da instituição, equipada com recursos para gravação da discussão, considerando que, como antes dissemos, ao grupo de alunos licenciandos foi, antecipadamente, comunicado que as sessões seriam gravadas, tendo a investigadora autorização para efetuar as gravações.

Para realização das entrevistas no grupo focal, cada encontro teve a duração de duas horas/aulas, totalizando 08 (oito) horas de entrevista coletiva. Esse tempo foi dividido em uma hora para discussão do grupo GV e uma hora para discussão do grupo GO. Do tempo previsto para cada um dos grupos, foram reservados cinco minutos de discussão para cada aluno. Procuramos concentrar, em cada sessão, a discussão em torno de uma das dimensões da investigação: concepções e etapas do programa do estágio das licenciaturas; a perspectiva de pesquisa no estágio; a perspectiva de formação de identidade profissional para os licenciandos, no estágio; e, por último, a avaliação da técnica Grupo focal.

Essas dimensões foram cuidadosamente definidas para guiar a análise de conteúdo em função dos objetivos e do aporte teórico de cada uma das etapas do estágio docente, propostas no programa de estágio, e se caracterizam como dimensões necessárias ao entendimento do objeto investigado, procurando fazer com que a conversação sobre tais dimensões se tornasse relevante.

A organização dos dados das entrevistas teve início na fase de exploração do material, com a transcrição de todas as entrevistas, individuais e dos grupos focais. Após encerradas as transcrições, selecionamos excertos das informações, relacionados às temáticas de análises – pesquisa, reflexividade e formação de identidade profissional do professor.

No que se refere ao terceiro tipo de documentos – último contexto de análise, os dados correspondem as informações recolhidas em 41 relatórios de final de curso dos alunos estagiários das três turmas concluintes no novo modelo, sendo 20 (vinte) relatórios dos alunos da T1, 08 (oito) relatórios dos alunos da T2 e 13 relatórios da T3.

Trata-se de documentos impressos uma perspectiva reflexiva que representam o registro dos alunos acerca de suas vivências nas atividade do estágio. Nesse documento o estagiário construiu conhecimentos sobre as aprendizagens adquiridas em cada uma das etapas do estágio. Os relatórios foram objetos de investigação visando identificar, percepções, concepções, valores e representações emitidos das vivências do estágio. Trata-se de um texto de caráter narrativo e subjetivo, no qual a maior referência é o próprio autor, sua percepção dos fatos, suas experiências e formas de atribuir significados e sentidos ao objeto investigado.

O objetivo da análise dos relatórios é buscar nesses documentos aspectos das reflexões dos professores em formação relativos as temáticas pesquisa, reflexividade e identidade profissional que possam enriquecer o discurso dos alunos estagiários acerca de suas percepções sobre a nova proposta implantada em 2012. Essas percepções são buscadas para tentar evidenciar respostas que demonstrem como de fato o pensado para o estágio, nos documentos legais está acontecendo nas atividades e como é que o professor em formação reflete sobre a prática supervisionada do estágio.

A descrição e a interpretação dos dados empíricos serão tecidas a partir de dados dos excertos dos relatórios dos alunos estagiários de forma integrada entre os relatórios das três turmas selecionadas para a investigação – T1; T2 e T3.

Relativamente à análise, última etapa do tratamento dos dados, numa perspectiva qualitativa de dados, é entendida como um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos. Tal processo encontra-se baseado nos mesmos

pressupostos da abordagem qualitativa em que o pesquisador busca apreender diferentes aspectos do fenômeno em sua apresentação natural.

3.3.3 Sobre a análise

Relativamente à análise, optamos, pela técnica da análise de conteúdo e, até certo ponto, de discurso, entendida a primeira como “uma operação ou um conjunto de operações interpretativas”, com isso “visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar um estado ulterior, a sua consulta e referência” (Bardin, 1977, p. 45). Complementando a ideia, o autor explica que enquanto tratamento da informação, contida nos documentos, o referido tipo de análise tem por objetivo fazer com que a leitura dos enunciados seja mais acessível, apresentando de outro modo a informação por intermédio de procedimentos de transformação do texto original. Esteves (2006) argumenta que a análise de conteúdo é uma expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas para o tratamento de dados invocados ou suscitados numa investigação e, para Bogdan e Biklen (1994), a análise de conteúdo consiste numa atividade que o pesquisador desenvolve para a organização da informação recolhida, com o intuito de obter conhecimentos e torná-los compreensíveis ao leitor.

Na percepção de Yin (2005), a análise do conteúdo é uma atividade que se caracteriza como a etapa mais difícil e exigente de uma investigação qualitativa. Isso se deve à diversidade de estratégias, técnicas de análise e à sua definição teórica nem sempre clara e objetiva.

Ao analisar dados qualitativos, o investigador precisa examinar, sistematicamente, um conjunto de elementos informativos, a fim de delimitar trechos das comunicações recolhidas para descobrir as relações entre as mesmas com o todo. Por isso, Bogdan e Sari (1994, p. 205) dizem que este trabalho de análise de conteúdo consiste num “trabalho analítico de organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, padrões e descoberta dos aspectos importantes”, envolvendo sempre decisões e interpretação.

A importância da análise de conteúdo está em sua tentativa de impor um rompimento entre as intuições, as hipóteses e as interpretações, mas sem perder de vista as exigências atribuídas a um trabalho científico. Considerando que a análise de conteúdo propõe segundo Mayano (2002, p. 203) “ultrapassar o nível do censo comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação”. Desde já podemos dizer que essa vigilância crítica esteve presente em todos os momentos desta investigação.

Relativamente à análise de conteúdo conduzida para este estudo, partimos dos temas advindos da problemática, dos objetivos e da questão central do estudo. Isso nos permite dizer que nosso trabalho se enquadra, portanto, no tipo de análise que Esteves (2006, p. 114) denominou de temática, considerando que há “uma dependência da categorização em relação aos objetivos de investigação”. A categorização é aqui compreendida como a abordagem de grandes temas de análise ou dimensões analíticas pré-definidas para o estudo. No tocante ao *corpus* documental trabalhamos, como já vimos, com as temáticas – Estágio, Formação de professores, Ser professor. No que se refere às entrevistas e aos relatórios as temáticas definidas foram – Pesquisa, Reflexividade e Identidade Profissional. A análise temática se propõe a descobrir os sentidos que compõem uma comunicação, analisando-os de forma mais interpretativa, em lugar de realizar inferências estatísticas.

Consistindo a análise de conteúdo, segundo Bardin (1995, p. 38), “num conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, estas, no nosso caso, referem-se aos conteúdos dos dispositivos legais escritos na legislação educacional, nos regulamentos da Instituição F e nos relatórios dos alunos estagiários e ainda nos enunciados dos sujeitos entrevistados.

Nessa perspectiva analítica, relativamente ao processo de análise de conteúdo, observamos a orientação de Bardin (1995, p. 95) em suas fases da análise de conteúdo, as quais são organizadas em três “pólos cronológicos”. O primeiro corresponde à fase da pré-análise, que se constitui como “um período de intuições”, que tem por objetivo “tornar, operacional sistematizar as ideias iniciais.” Nessa fase, conhecida como a da “leitura flutuante”, acontece a exploração do material para se estabelecer um esquema de trabalho. Nela, a leitura vai aos poucos “se tornando mais precisa em função de hipóteses mais emergente” (Bardin, 1995, p. 96). O segundo refere-se ao momento da exploração do material. Esta etapa consiste na exploração do material com a definição de categorias ou temáticas e a identificação das unidades de registro que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base. Corresponde também a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* de qualquer material textual (Bardin, 1995). A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, interpretação e as inferências. Nela acontece o destaque das informações que conduzem à análise, culminando nas interpretações nas inferências a partir de um processo de análise crítica e reflexiva (Bardin, 1995).

No que se refere à análise do discurso, foi na década de 70 do século passado que este tipo de análise “tomou força, mas não se pode dizer, ainda, que se constitua em um campo claro de estudos. O seu desenvolvimento significou a passagem da Lingüística da ‘frase’ para a Lingüística do ‘texto’ (Gregolin, 1995, p. 13). Assim, ao sair da frase e assumir o texto em sua totalidade, a análise do discurso toma uma unidade de análise mais abrangente e qualifica o texto como a centralidade dos estudos linguísticos. Apesar da análise do discurso ter seguido orientações epistemológicas e metodológicas diferenciadas, “o que as unifica, no entanto, é o fato de tomarem o seu objeto do ponto de vista linguístico e de procurarem, no texto o estudo da DISCURSIVIZAÇÃO” (p.14), entendida esta como ação de significar um termo ou expressão por meio do discurso social, histórico e cultural.

Sobre a análise do discurso Fiorin (1990), esclarece que:

O discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos (p.177).

Assim, ao realizarmos uma análise do discurso, precisamos aliar o interno (discursivização) e o externo (relação enunciado/enunciação) para que possamos perceber com mais clareza princípios e valores sobre os quais se assenta o texto. É através da análise do discurso que podemos realizar uma análise interna. Ou seja, entender o que o texto quer dizer, em relação ao que, ao como e ao porque diz o que disse.

No caso da análise do discurso, neste estudo partimos do entendimento de que “elucidar a ‘dimensão genérica’ de um objeto de estudo (ou corpus) acaba revelando, de antemão, algo significativo sobre ele” (Galinari, 2011, p. 190). Nessa perspectiva analítica, segundo este autor,

o pertencimento do discurso a um gênero já funcionaria para nós como um indício de quais tipos preponderantes de estratégias discursivas poderíamos encontrar na estrutura textual e, também, de quais modalidades da adesão ou efeitos de sentido eles poderiam instituir, levando-se em consideração, obviamente, que o enquadramento genérico é incontrolavelmente fomentado pelas condições de produção do discurso e por seus respectivos parâmetros. O problema da categoria ‘gênero’ continua sendo a dificuldade de defini-la precisamente e de torná-la operativa para a análise.(p.190).

Compreendemos que os textos, sejam orais ou escritos, objetivam estabelecer algum tipo de comunicação. Além disso, possuem características específicas que fazem com que possamos

identificar em qual gênero textual determinado texto se encaixa. Tais características são – o tipo de assunto escrito ou falado, quem está escrevendo ou falando, para quem está escrevendo ou falando, qual a finalidade do texto escrito ou falado e qual o tipo do texto (narrativo, argumentativo, instrucional, normativo etc.

Nesse estudo, a análise do discurso envolve os textos escritos normativos que correspondem as Leis e Regulamentos da educação e do estágio no contexto brasileiro, textos narrativos referentes aos textos dos relatórios de estágio dos alunos e textos orais oriundos das entrevistas individuais dos professores e dos alunos estagiários em Grupo Focal do Instituto F.

Na análise, buscamos as relações escondidas entre a teoria e a prática vivida nas atividades do estágio, que traduzem a realidade estudada e nos levam a construção do entendimento do que se investiga – o estágio numa perspectiva de pesquisa e formação de identidade profissional. O processo analítico de tais textos escritos e orais segue o esquema de análise proposto no quadro 2.

Quadro 2 - Esquema de análise

ESQUEMA DE ANÁLISE DOS DADOS		
Corpus Documental		
Contexto de Análise	Temáticas de análises	Unidades de Registro
<p>Lei nº 9.394 – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 23 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p> <p>Lei nº 11.788 – de 25 de setembro de 2008 – Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. (Lei do Estágio)</p> <p>Projeto Político Pedagógico. Aprovado pela Resolução nº 38, de 23 de março de 2012 – CONSUP (PPP/2012) (Instituto F, 2012a)</p> <p>Organização Didática. Aprovada pela Resolução nº 38, de 21 de março de 2012 - CONSUP (OD/2012) (Instituto F, 2012b)</p> <p>Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Espanhol da IF. Aprovado pela Resolução nº 12 de 01 de março de 2012 – Adequação dada pela deliberação nº 45 de 2014 - CONSUP (OD/2012) (Instituto F, 2012c)</p>	<p>Estágio</p> <p>Formação de professores</p> <p>Ser professor</p>	<p>Trechos extraídos dos documentos</p>
Entrevistas		
<p>Entrevista Individual (EI)</p> <p>Grupo Focal (GF)</p>	<p>Pesquisa</p> <p>Reflexividade</p> <p>Identidade profissional</p>	<p>Transcrição da fala dos professores (PO)</p> <p>Transcrição da fala dos alunos</p>
Documentos da prática		
<p>Relatório final do Estágio</p>	<p>Pesquisa</p> <p>Reflexividade</p> <p>Identidade profissional</p>	<p>Excertos dos relatórios</p>

A partir desse esquema, tentamos conciliar as técnicas de análise de conteúdo com a de análise do discurso, assumindo como perspectiva de partida que os documentos analisados e as falas dos sujeitos são percebidos como fortes mediadores semióticos que participam de forma ativa na construção de significados que influenciam práticas sociais e pedagógicas nas instituições educacionais e nas atividades de estágio.

Tais representações correspondem ao discurso escrito e orais compreendidos como um “agregado de relações sociais” (Vygotsky, 2000, p. 35) que são consolidadas nos discursos impressos nos documentos e na voz dos sujeitos entrevistados em que aparecem diferentes vozes e posicionamentos.

Tais relações sinalizam tensões inerentes ao momento social, político e cultural em meio ao qual esses textos foram produzidos e aos pressupostos ideológicos e epistemológicos que orientam a mediação de práticas educativas em todos os níveis educacionais do País.

Enfim, na travessia metodológica do estudo, transitamos pelo método, pela teoria de suporte, pelas estratégias de recolha e análise dos dados e chegamos agora na fase da análise desses dados, assunto discutido no Capítulo 4, tendo como referências os contextos de análises, as temáticas de análises e as unidades de registros.

Eixo III: Estágio docente na perspectiva de pesquisa e formação de identidade profissional

Capítulo 4 – O estudo de caso do estágio docente do Instituto F

Pensar significa identificar. Satisfeita, a ordem conceitual coloca-se à frente daquilo que o pensamento quer conceber
(Adorno, 1966, p. 12)

Introdução

Neste capítulo apresentamos a descrição e a interpretação dos dados empíricos recolhidos em *corpora* documentais e em entrevistas aplicadas nas formas individual e coletiva.

A análise documental se produz no interior das leituras analíticas e interpretativas de trechos extraídos dos documentos que tratam de aspectos legais e orientadores da formação de professores para a educação básica e da organização do estágio docente das licenciaturas; a análise das entrevistas prossegue em direção à interpretação das transcrições das falas produzidas nas entrevistas individuais e coletivas, em função de temáticas advindas da problemática, dos objetivos e da questão central do estudo.

No tocante às entrevistas, a individual foi feita com 05 (cinco) professores orientadores de estágio nomeados de – (PO-1, PO-2, PO-3, PO-4 e PO-5) conforme, dito anteriormente no Capítulo 3. São orientadores de estágio que atuam ou atuaram no modelo implantado em 2012 nos cursos de licenciaturas da IF e as entrevistas coletivas foram aplicadas em Grupos focais organizados com alunos de 03 (três) turmas de licenciaturas que se encontravam na última etapa do estágio denominados de – Turma 01 (T1) com 20 (vinte alunos), concluintes em 2012 que se caracteriza como a turma piloto do estudo; Turma 02 (T2), como 8 (oito) alunos concluintes em 2014 e a Turma 03 (T3) com 13 (treze) alunos concluintes em 2015, totalizando 41 (quarenta e um) alunos entrevistados.

Por último, fechamos a análise com os dados recolhidos dos relatórios de estágio dos alunos das três turmas que correspondem as suas reflexões acerca de suas práticas de regências de classes vivenciadas durante as quatro etapas do estágio proposto pela Instituição estudada.

O processo analítico foi realizado com a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos nos textos escritos e orais, como é o caso dos recortes textuais dos documentos do *corpus documental* e das falas dos sujeitos nas entrevistas, individual e em Grupo focal.

Nesse processo analítico, teremos em conta aspectos como o “caráter sócio Histórico e dialético da realidade social, que compreende o ser humano como transformador e criador de seus contextos” (Ghedin & Franco, 2008, p. 118). Assim, priorizamos o discurso e as percepções dos

atores envolvidos na pesquisa, ou seja, contemplamos “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.11) dos significados dos textos legais, das vozes dos sujeitos entrevistados e dos escritos dos relatórios dos alunos estagiários.

Para tanto, selecionamos e organizamos em ficheiros de dados os excertos extraídos dos documentos legais selecionados, das falas dos professores orientadores e dos alunos estagiários e dos relatos escritos nos relatórios de final de curso, como reflexões de suas práticas docentes vivenciadas no estágio. Para a análise dos dados optamos pelas três etapas da técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (1997) – pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, interpretação e inferência.

A pré-análise foi a fase em que organizamos o material recolhido, tendo em vista torná-lo operacional, por meio de sistematização das ideias iniciais. Nesta etapa foi feita uma leitura flutuante que envolve o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, se caracterizando como o momento em que o investigador começou a conhecer os textos; a fazer a escolha dos documentos que foram analisados em consonância com objetivos e, por fim, a referência dos índices e elaboração de indicadores, por meio de excertos dos documentos em análise (Bardin, 1997).

A exploração do material consistiu na leitura e interpretação dos textos, visando a definição das temáticas e a identificação das unidades de registro (unidade de significação que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base). Esta foi a etapa da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* documental submetido a um estudo em profundidade ancorado nos referenciais teóricos (Bardin, 1997).

O tratamento dos resultados, as interpretações e inferências foi a etapa destinada a sistematização dos resultados, etapa na qual ocorre o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações e inferências. Trata-se do momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 1997) associado ao referencial teórico da pesquisa.

Nesse direcionamento, iniciamos o processo da análise dos dados pelos corpora documentais, em seguida analisamos as falas dos professores orientadores e dos alunos entrevistados e, por fim, analisamos excertos dos relatórios de estágio dos alunos estagiários, estruturando todo o processo de análise a partir das temáticas de análises definidas no Capítulo 3 – Quadro 02 e seus segmentos de análise.

No ponto seguinte, apresentamos a análise dos documentos, buscando os fundamentos estruturantes do Programa de Estágio relacionados à nossa questão central de investigação e aos objetivos gerais da pesquisa, em duas leis da educação brasileira: Lei nº 9.394/1996 – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 23 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Lei nº 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e três regulamentos internos da Instituição em estudo: Resolução nº 38/2012a – Projeto Político Pedagógico (PPP/2012) (Instituto F, 2012a); Resolução nº 38/2012b – Organização Didática (OD/2012) (Instituto F, 2012b) e Resolução nº 12/2012 – Projeto Pedagógico de Curso de (PPC/2012) (Instituto F, 2012c) de uma das licenciaturas investigadas, conforme já enunciado.

Todo o processo de análise, de interpretação e de inferências, dos dados dos *corpora* documentais é conduzido pelas temáticas de análise selecionadas – estágio, formação de professor e o ser professor. A análise das entrevistas e dos dados dos relatórios faz-se por recurso às temáticas – pesquisa, reflexividade e identidade profissional.

Com este processo pretendemos alcançar os objetivos gerais – avaliar o grau de concretização do modelo de estágio adotado nas Licenciaturas de uma instituição brasileira; conhecer fatores facilitadores e/ou inibidores da concretização da proposta e; compreender de que modo o modelo contribui para a formação do professor pesquisador e da sua identidade profissional.

4.1 Estágio docente, formação de professor e ser professor

Partindo do princípio de que há uma imbricação da ideia de professor pesquisador, crítico e reflexivo, tanto no discurso da formação de professor, quanto na legislação educacional, nos regulamentos internos e no programa de atividades do estágio curricular do Instituto F, a perspectiva do professor reflexivo parece ser concebida tal como defende Shedin (2006, p. 226) ao assumir “que o profissional em formação, ao mesmo tempo que entra em contato com os conteúdos conceituais dos saberes que compõem as Ciências da Educação, possa também fazer um exercício dos procedimentos próprios que essas ciências usam para se autoproduzir”. Esse exercício, segundo o autor, se dá pela reflexão em que o conhecimento faz parte da ação em uma apropriação de teorias. É essa perspectiva formativa do estágio docente que passa a ser o pano de fundo da análise dos dados recolhidos na pesquisa em função das temáticas definidas.

Como já visto, para a análise documental, as temáticas são: Estágio docente, formação de professor e ser professor; e, para a análise das entrevistas e dos relatórios de estágio, as temáticas são: pesquisa, reflexividade e identidade profissional.

Através do que é dito nos *corpora* documentais pretendemos identificar quais são as concepções de estágio, de formação de professor e de identidade profissional no discurso legal e nos regulamentos internos da Instituição estudada. Relativamente à análise documental, iniciamos o processo analítico pela Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/1996 (LDB/96) em sua 9ª Edição. Em seguida analisamos a Lei nº. 11.788/2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e depois analisamos os três principais regulamentos internos da Instituição que tratam do ensino: Resolução nº 38/2012 – Projeto Político Pedagógico (PPP/2012) (Instituto F, 2012a); Resolução nº 38/2012b – Organização Didática (OD/2012) (Instituto F, 2012b) e Resolução nº 12/2012 – Projeto Pedagógico de Curso (PPC/2012) (Instituto F, 2012c).

Nesta documentação, buscamos indícios de como o estágio, a formação docente e o ser professor foram concebidos em dispositivos legais como a LDB/96, 9ª edição e a Lei nº. 11.788/2008 em termos, sobretudo, de representações e concepções, a fim de identificar se o que foi explicitado em nível legal está a se concretizar, de fato, no programa de estágio implantado em 2012 na instituição em estudo.

Dos documentos analisados, destacamos exclusivamente os artigos que evidenciam concepções, orientações, diretrizes e indicadores que tratam das temáticas orientadoras da análise, iniciando pelas duas leis.

4.1.1 Na legislação educacional brasileira

O Doc./Lei 1: Lei nº. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) (9ª ed.)

No Brasil, ao longo oito anos – entre 1988 e 1996, ocorreu um debate democrático em torno da LDB/96 sobre os destinos da educação brasileira. Em 1992 o projeto inicial de lei foi enviado pela Câmara ao Senado. No entanto, essa empolgação foi frustrada em abril de 1995, devido ao surgimento de outro projeto de lei para a LDB/96, gestado nos bastidores do Ministério da Educação e Cultura com conteúdo diferente ao projeto ao projeto de lei inicialmente encaminhado ao Senado.

Decorridos trinta e cinco anos de promulgação da primeira LDB, Lei nº 4.024, de 20/12/1961, foi aprovada no Congresso Nacional a segunda LDB – Lei nº 9.394/1996.

Essa Lei foi considerada fruto de muitos debates, lutas de interesses de diversas camadas sociais e de envolvimento de setores da sociedade brasileira que, na ânsia por participação coletiva, lançaram-se nos debates nacionais sobre os destinos da educação do País. Ressaltamos que o direito de liberdade de manifestações coletivas tinha há pouco voltado a ocorrer no País após décadas ditatoriais (1960 – 1980), levando, assim, a nação a experimentar novamente essa prática democrática com participação e empolgação.

Nesse contexto, sob a égide do retorno à democracia, a sociedade brasileira, que clamava pela volta do regime democrático no País e pelo retorno à liberdade de manifestações, foi fator importante para definição dos rumos da sua educação.

Esta LDB de 96 tem sofrido, ao longo dos anos, como já dito no Capítulo 03 por várias modificações, encontrando-se em sua 9ª edição no período deste estudo. O texto da Lei vigente é constituído de 92 artigos, nos quais são evidenciados muitos dos desafios e esperanças que orientam o trabalho dos profissionais da educação, em particular, o dos professores num Brasil de múltiplas e diversificadas realidades. No texto da LDB/96 vigente encontramos, orientações sobre a organização da educação escolar; as responsabilidades dos entes federados, das escolas, dos pais e dos educadores; os níveis e modalidades de ensino; os requisitos para a formação e a valorização do magistério; e o financiamento da educação.

Tais orientações servem de parâmetros orientadores da organização dos sistemas de educação brasileira pública e privada em todos os níveis de ofertas educativas no País (Educação básica e Educação Superior). A Lei analisada, ao abordar o ensino, em seu Art. 3º, determina que este será ministrado com base em 12 princípios. Destacamos, aqui, apenas, os que fazem referência ao estágio, a formação de professor e ao ser professor:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- valorização do profissional da educação escolar;
- valorização da experiência extraescolar;
- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996, Art. 3º).

Põe-se relevância no fato da LDB/96, 9ª edição, apresentar uma versão sucinta dos princípios e das finalidades da educação nacional, constatando-se, que a mesma transfere para

essa Lei o que já fora imprimido no texto da Carta Constitucional de 1988, cujo dispositivo passa a fundamentar o currículo escolar, a qualificação e a habilitação para o trabalho e a formação para o exercício da cidadania.

No texto da LDB/96, 9ª edição, no Art. 1º, é declarado:

esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (§1º);

a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do **trabalho** e à **prática social** (§2º - Brasil, 1996, Art. 1º – Grifos nosso).

Com isso anuncia, em primeiro lugar, a importância das instituições escolares como instâncias privilegiadas da educação do povo brasileiro e, segundo, declara os dois princípios que devem organizar os currículos da educação escolar que são: trabalho e prática social

No entanto, em seu Art. 2º, a Lei ao assumir em seu discurso o entendimento legal da nação acerca do conceito de educação explicita que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996, Art. 2º).

Nesse fragmento, fica anunciada certa sutileza em relação à questão da responsabilidade e da promoção da educação no país, uma vez que expressa evidências de transferência de responsabilidades que, até então, seriam de competências do Estado brasileiro, passando-as para a sociedade como um todo.

Na verdade, a partir da palavra “predominantemente” é possível perceber que a responsabilidade pelo desenvolvimento do sistema educativo do país está, segundo esta lei, distribuída não apenas, pelo Estado, mas, também, pelas escolas, pela família e pela sociedade como um todo. Assim, a LDB/96 parece oficializar a educação do País, sendo de responsabilidade e luta de todos, podendo com isso comprometer o futuro da educação do povo brasileiro, caso a articulação entre essas instâncias educativas não venham a acontecer.

Esse discurso evidencia, também, uma distinção quanto as instâncias nas quais acontecem os processos formativos da educação escolar e as demais instâncias nas quais a educação não escolar aconteceria.

Assim, a educação escolar seria, segundo a LDB/96, de responsabilidade de instituições próprias, como, por exemplo, as instituições escolares, os institutos superiores de educação, as

faculdades e as universidades, enquanto que os processos de educação não escolares aconteceriam sem nenhum disciplinamento por parte do Estado.

Com isso, as evidências do discurso legal nesta Lei são de que o Estado transfere, cada vez mais, responsabilidades que deveriam ser de sua competência para outras instituições e, ao mesmo tempo, tenta sinalizar uma imagem de que o Estado estaria oferecendo boas perspectivas futuras para a educação de sua população.

Relativamente ao processo de ensino, em termos de princípios da LDB/96, destacamos, dos já citados, aqueles que se referem à formação do professor; ao estágio e à formação de identidade, tais como:

- II – liberdade de (...) pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- IX – garantia do padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar (...);
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996, Art. 3º).

A “liberdade” presente no inciso II é um dos princípios garantidos na Constituição Federal de 1988, que se mantém na LDB vigente. Trata-se de ordenamento jurídico que precisa estar relacionado às práticas pedagógicas de formação e às atividades do estágio docente, pois a liberdade é caminho para se chegar a tão sonhada autonomia tanto pessoal quanto profissional.

Percebe-se que no primeiro inciso citado o princípio da liberdade de pesquisar prevê, para a formação do professor e, conseqüentemente, para o estágio docente, um saber e um fazer docente abertos que possibilitam a organização de atividades de estágio voltadas para a pesquisa na escola e na sala de aula, de modo a criar condições para identificar questões problema e propor intervenções pedagógicas voltadas para a melhoria do ensino na Educação básica.

O inciso III destaca um princípio que contém a essência do processo pedagógico de qualquer tipo de educação, a “pluralidade de ideias”, que instiga a construção do conhecimento. Já o princípio destacado no inciso IV direciona o processo de ensino e aprendizagem para a formação de atitudes voltadas para o respeito e aceitação do outro.

Relativamente ao princípio da “experiência extraescolar” parece ser constituinte das práticas pedagógicas pensadas na LDB/96 para o processo educativo. Dessa forma, é possível generalizar para as práticas de estágio o que, segundo Ghedin (2006), se caracteriza pelo exercício da prática docente que possibilita trabalhar a unidade teoria-prática como possibilidade de atingir a práxis. Tal unidade, parece começar no discurso da LDB/96 pela forma de articulação entre o pensado para “a educação, a escola, o trabalho e as práticas sociais” (Lei nº 9.394/96, Art. 3º) que parece ser incorporado no currículo das escolas e, conseqüentemente, nas atividades práticas de estágio.

Com efeito, ao conceber a formação profissional do professor do ponto de vista do princípio da vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais, dois princípios revelam-se na LDB/96 como estruturantes dos currículos, como já sinalizados antes: prática social, que reflete o princípio da cidadania e, trabalho, que sinaliza a preparação para o trabalho como dimensão da cidadania.

Esses dois princípios nos permitem perceber que, relativamente às concepções do estágio e formação do professor e do ser professor, nos excertos dos incisos do Art. 61 da LDB/96 podemos antever concepções perspectivadas como reflexivas tanto para a formação do professor como, conseqüentemente, para o estágio.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas

I. presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II. a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III. o aproveitamento da formação e experiências anteriores (Brasil, 1996, Art. 61).

Prevê-se, neste documento, um estágio que associe teoria e prática, em um processo formativo em que o ensinar, enquanto atividade inerente à função do professor, possa ser exercitado no sentido da aquisição de uma base sólida de conhecimento dos fundamentos científicos e sociais, bem como o desenvolvimento das competências profissionais para o exercício da função de ensinar (Roldão, 2004). Põe-se ênfase na qualificação para o trabalho do estudante e perspectivam-se as suas competências como necessárias à inserção do professor no mundo do trabalho. Dessa forma, a Lei aponta para uma concepção de que a formação de professores se dá nas práticas pedagógicas do estágio, no local do trabalho.

No entanto, o conteúdo do inciso III evidencia uma problemática, relativamente ao que é determinado no inciso I face ao desenvolvimento das competências específicas da função do ensinar: o aproveitamento de formação e experiências anteriores em instituições que não sejam de ensino, permitindo com isso que qualquer profissional sem a formação específica de professor passe a atuar no magistério.

Se por um lado a relação teoria e prática permite pensar uma formação institucional, por outro, o aproveitamento de estudos e de experiências extraescolares aponta para uma formação não institucionalizada.

No excerto do inciso II, identificamos mais dois elementos que dão sustentação teórica e legal à formação de professor – às práticas supervisionadas do estágio e a teoria e prática, sinalizando que relação entre esses dois componentes da reflexão estaria também nas práticas do ensino e do estágio docente. Por outro lado, os excertos analisados do Art. 61 da LDB/96 emitem sinais de tender-se para uma formação mais pragmática, em que as competências demonstradas na ação têm valorização, opondo-se às aspirações defendidas, historicamente, pelos professores, de uma formação de caráter mais sociocultural, com pleno domínio dos fundamentos das ciências, com uma visão ampla dos saberes, com uma reflexão sobre a prática e uma orientação pelas demandas da escola e de seus alunos.

Apesar de se prever a possibilidade de aproveitar formação e experiências anteriores, com o risco de qualquer profissional sem formação específica ser professor (inciso III), concebe-se que a formação de professor se dá associando teoria e prática.

Relativamente à formação de professores e sua prática docente, quanto a definição e descrição das funções dos docentes, antevê-se, no Art. 13º, da Lei, 9394/96 o que compete aos professores quando se diz:

- Participam da elaboração da proposta pedagógica das escolas;
- Elaboram e cumprem planos de trabalho;
- Zelam pela aprendizagem dos alunos;
- Estabelecem estratégias de recuperação;
- Ministram os dias letivos estabelecidos e participam integralmente do planejamento/avaliação;
- Articulam escola/família/ comunidade (Brasil, 1996, Art. 13).

Todas essas competências visibilizam uma ampliação no papel de professor, relativamente à perspectiva do profissional apenas de ensino, tal como se desenhava na primeira LDB (4.024/61), em que o ser professor era concebido como um “profissional do ensino”, assumindo uma tendência tecnicista como referencial para a organização escolar brasileira. Em contrapartida, nesta LDB/96 a formação do professor passa para a formação do educador, numa perspectiva crítica e reflexiva. Com efeito, nos parece que na LDB anterior, a educação era sinalizada numa perspectiva de aperfeiçoamento técnico, com vistas à eficiência e maximização dos resultados e, como consequência disso, revelava um ideário educativo que se organizava dando ênfase ao aspecto quantitativo, aos meios e as técnicas educacionais na formação profissional e na adaptação do ensino às demandas da produção industrial. Tal como afirma Castro (2003), em vez de ensinar o futuro professor a dar aula, seu tempo de estudo nas universidades é gasto em repetições de teorias dos autores do passado, sem uma preocupação com o ensinar o professor em formação a lidar com o cotidiano da sala de aula.

Na LDB vigente, o ser professor é concebido como um educador e sua formação se constitui a partir, não apenas de um aspecto técnico-instrumental do fazer da docência, mas num processo formativo que contenha a “presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (Brasil, 1996, Art. 61, §1º). Neste sentido, podemos dizer que o texto da LDB/96 apresenta uma intencionalidade geral bastante progressista, perspectivando um inegável avanço em relação à LDB anterior e atendendo a aspectos defendidos pelos educadores comprometidos com a educação pública de qualidade e acessível às camadas populares da sociedade, como é o caso da Educação profissional integrada ao ensino médio.

O até agora visto permite afirmar na LDB/96 a centralidade na prática que é assumida como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor, perspectiva que é defendida por autores como Perrenoud (2000, 2001, 2002) Schön (2000). Caminhar-se, enquanto professor, é por meio deste articulador evidência de uma qualidade específica que pode ser vista pela forma como se ensina (Roldão, 2004). Assim, teoricamente e legalmente, parece que os princípios do trabalho e da cidadania passam a ser os dois princípios estruturantes do currículo de todos os níveis de ensino no País e, ao mesmo tempo, um princípio pedagógico das práticas docentes do professor.

O documento em análise, apesar de dar conta do que é ser professor, enquanto dispositivo legal norteador da educação brasileira em todos os níveis de educação (Superior e Básica), e não dar conta de detalhamentos de proposições específicas para o ser professor em suas diferentes ofertas educacionais, parece, então, servir apenas de parâmetro a ser observado pelas instituições formadoras do País. Mesmo assim, percebermos uma ênfase dada pela Lei maior da educação brasileira à relação teoria-prática, como fundamento que qualifica os processos formativos em que o “Ensinar, enquanto arte de fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2004, p. 100) continua sendo o indicativo da função do professor.

No que se refere à concepção de estágio, destacamos aqui que, ao discorrer sobre a questão da formação do professor, a LDB vigente revela a sua concepção, no Art. 61, em um pequeno trecho, do inciso II do parágrafo único desse artigo, afirmando que vem a ser uma “associação entre teoria e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (Brasil, 1996, Art. 61).

Não será abusivo concluir que se trata, portanto, de uma concepção bastante vaga, pois não define nem orienta em termos operacionais o que vem a ser essa “associação” e muito menos explicita como ela deve se realizar. Isso pode se justificar por ser a LDB/96 um dispositivo legal, norteador da educação brasileira em todos os níveis e modalidades de educação, servir apenas de parâmetro a ser observado pelas instituições formadoras de professores e para a organização da prática supervisionada do estágio. Ainda assim, deve notar-se a ênfase dada pela lei maior da educação brasileira à “relação teoria e prática”.

Essa “associação teoria e prática” proposta pela LDB/96 é também assumida pelo programa de estágio na Instituição em estudo, quando propõe a mudança do estágio como apenas prática dos conteúdos trabalhados nas licenciaturas e assume a sua função de lugar de pesquisa no estagiário sobre a própria prática docente em sua integralidade. Em muitos aspectos da formação de professores o princípio citado anteriormente, ao fazer alusão ao estágio, apresenta indícios de que o estágio é prática do exercício da docência fundamentada na teoria e tem um papel determinante no processo de formação de professores. Com isso, a formação de professores, na realidade aparece como equivalente à do estágio.

Ao referir-se as condições de trabalho do professor, como já dito antes, a Lei reconhece no parágrafo 1º do Art. 61 que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”

(Brasil, 1996, Art. 61, § 1º). Com isso, estaria assim evocando elementos constitutivos, tanto da concepção de formação de professores, como do estágio, no sentido de que a experiência na formação do professor se identifica com a prática do estágio, enquanto requisito básico de seu ofício docente.

Relativamente ao estágio, o texto da LDB/96, ao tratar da formação do professor, não evidencia um conceito claro de formação, permitindo visibilizar, apenas, elementos com significados semelhantes aos da formação do professor. Os dados disponíveis não nos permitem identificar com clareza um conceito de estágio, de como ele deve ser realizado por meio de suas práticas pedagógicas e atividades, deixando pensar que o discurso desta Lei em seu Art. 82 transfere a regulação das práticas do estágio na docência para as instituições de formação de professores, conforme trecho a seguir: “Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria” (Brasil, 1996, Art. 82).

Como a LDB vigente não define uma concepção de estágio e não diz como o estágio deve ser organizado nem executado pelas instituições formadoras, o Congresso Nacional Brasileiro, para suprir esta lacuna, aprova a Lei do estágio – Lei nº. 11.788, 2008 que trata, especificamente, da matéria Estágio, em que estariam assim evocando elementos constitutivos e orientares deste momento formativo.

Transferida, então, para a Lei do estágio, a competência de legislar sobre essa matéria, mesmo assim, tanto essa como a LDB/96 passa a competência da elaboração dos programas de estágio para as instituições formadoras, sem orientações conceituais claras quanto a este momento da formação, permitindo que cada instituição elabore sua proposta em linguagem que pode evocar diferentes concepções de estágio para um mesmo tipo de função – ensinar.

Assim, as instituições formadoras devem observar a Lei nº. 11.788/2008 – conhecida como Lei do Estágio, por ser esta a Lei que legaliza a matéria Estágio no País.

Este será o nosso próximo documento a ser analisado, dando-se destaque aos artigos que tratam, especificamente, do estágio e de forma integrada à LDB/96, tendo em vista que a mesma tenta suprir lacunas deixadas pela LDB/96 em sua 9ª edição.

O Doc./Lei 2: Lei nº. 11. 788/2008 (Lei do Estágio)

A Lei do estágio tem por objetivo atualizar a regulamentação do estágio até então vigente na Lei 6.494, de 7/12/1977 e no Decreto nº 87.497, de 18/12/1982, que vinham há mais de 30 anos regulando as atividades de estágio no Brasil.

Após sua promulgação em 25 de setembro de 2008, esta Lei trouxe novas diretrizes para a realização dos estágios curriculares supervisionados nos dois níveis de educação do País – Básica e Superior - já referenciados antes. Trata-se, portanto, de um documento legal de referência nacional para as instituições formadoras que serve de guia orientador para a organização e realização dos estágios curriculares de todos os tipos de formação profissional brasileira, atingindo tanto as instituições de ensino cedentes, quanto às organizações concedentes do estágio.

Esta Lei nº 11.788/08, denominada Lei do Estágio, mantém a característica do estágio como atividade sem vínculo empregatício, conforme determinava a legislação anterior, trazendo, contudo, em relação à Lei que legislava até então sobre o estágio, inovações significativas, tais como: previsão do tempo definido no projeto pedagógico do curso; exigência de apresentação, pelo estagiário, de relatório de atividades do estágio; definição das obrigações da instituição de ensino no acompanhamento do estágio. Por seu meio, se reforça o caráter educativo do estágio e se estabelecem alguns mecanismos de organização e de controle sobre essa atividade.

Imprimindo, apenas, uma orientação geral para todos os cursos, dá-se liberdade às instituições formadoras para institucionalizar as normas didáticas que orientem a operacionalização dos programas de estágios de seus cursos. Tal liberdade parece poder configurar tanto uma limitação da lei – ao deixar de explicitar indicadores para as práticas atividades de estágio, pode dificultar a concretização do modelo pensado estágio - como, ao mesmo tempo, pode ser uma característica de flexibilidade advinda do princípio de liberdade expresso no inciso II do Art. 1º. da LDB/96.

O texto da Lei do Estágio se organiza em torno de 17 (dezessete) pontos que incidem em orientações reguladoras, que servem de parâmetro para as instituições educativas elaborarem suas propostas de estágio e dão evidências de uma concepção específica quando considera o estágio um

ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular, em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008a, Art. 1º).

Com esta definição, o estágio é extensivo a atividades propostas no âmbito de diferentes níveis e modalidades de cursos. Devendo manter uma relação com os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos pelos alunos no percurso de sua formação escolar ou acadêmica, a Lei se mantém omissa no tocante ao formato de um estágio que atenda as especificidades de cada curso. Com efeito, o trecho anteriormente citado apenas parece imprimir uma orientação geral que abrange os diferentes níveis de educação e cursos do País.

A Lei do estágio determina ainda que o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando, afirmando que “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Brasil, 2008a, Art. 1º, § 2º).

O primeiro fragmento da Lei nos traz elementos conceituais e práticos que nos permitem entender este componente como um processo de formação profissional que tem como objetivo o desenvolvimento de competências específicas da função do professor.

Do ponto de vista operacional, o estágio como processo de construção do conhecimento orientado na e pela prática, enquanto natureza do trabalho docente, deve ser pensado pelas leis reguladoras alinhado aos fundamentos da educação do País. Isso permite o entendimento pelas instituições educativas de uma mesma concepção de estágio, podendo a partir de aí as instituições formadoras fazer suas adaptações, de acordo com a realidade dos campos de estágio.

A Lei define, no inciso I do Art. 3º, a quem se destina o estágio, determinando que participam das atividades de estágio quem tiver:

I – matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino (Brasil, 2008a, Art. 3º).

Tal determinação assinala que estar matriculado no componente curricular estágio e frequentando, regularmente, as atividades acadêmicas, se caracteriza como a primeira condição necessária para o estudante fazer o estágio. Assim, essa exigência da lei deve se constituir em um dos requisitos constituintes da organização de propostas de estágio.

Outro aspecto que recebe regulação na Lei, nos incisos II e III do Art. 3º, é relativo à elaboração de um termo de compromisso como mais um requisito a ser observado pelas instituições formadoras para que o aluno participe das atividades de estágio:

II – celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;

III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso (Brasil, 2008a, Art. 3º).

Os enunciados do texto da Lei, nesses dois incisos, significam atribuições a serem cumpridas pelas instituições de ensino, em relação aos estágios e estagiários, para que o aluno possa desenvolver as atividades de práticas de ensino de forma articulada com as atividades curriculares da escola cedente do estágio. A partir dessa determinação, a instituição formadora é responsável por celebrar o termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa do estágio do estudante e ao horário e calendário escolar da escola cedente.

No entanto, a Lei do estágio não aborda a questão da pesquisa e nem orienta como se forma um programa de estágio. Na Lei do estágio, assim como na LDB/96, a elaboração do programa de estágio, ao ser transferido para as instituições formadoras sem orientações conceituais claras quanto ao modo como este momento de formação deve se desenrolar, permite que cada instituição elabore sua proposta, por exemplo, em linguagem que pode constituir entre as instituições formadoras, diferentes concepções de estágio para um mesmo tipo de função – ensinar.

Concluída a análise da legislação educacional, o ponto seguinte analisa os regulamentos da Instituição em estudo, na mesma lógica de análise da legislação.

4.1.2 Nos Regulamentos internos da Instituição

O Doc/Reg. 1: nº 38/2012 – Projeto Político Pedagógico, 2012 (PPP/2012)

Contextualizando o PPP/2012

No Documento Base do PPP/2012, o Projeto Político Pedagógico é apresentado como um documento que resulta

de um esforço democrático e participativo aberto e dialogal. (...) – que rege as práticas pedagógicas e administrativas institucionais. Em um dimensionamento flexível capaz de comportar a dinâmica da sociedade, apresenta o planejamento, os pilares e as ações para que a Instituição possa desempenhar sua função social (Instituto F, 2012a, p. 17).

O Documento nesses excertos deixa ver um compromisso com a democratização da educação, entendida como um “direito irrenunciável da sociedade e como um compromisso com a formação profissional cidadã, crítica, política e reflexiva” (Instituto F, 2012a, p. 17).

Com esse entendimento democrático, o PPP/2012 busca dar um caráter concreto por meio da explicitação dos objetivos, das intenções e dos meios das suas ações como sendo “o conjunto de propósitos e de práticas necessárias ao fazer pedagógico necessários para fazer cumprir sua função social de

ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo (...) contribui para uma formação omnilateral que favorece nos mais variados âmbitos, o (re) dimensionamento qualitativo das práxis sociais (Instituto F, 2012a, p. 26).

A dimensão política do documento, em análise, do nosso caso, é evidenciada no sentido do compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade mais justa e democrática. Em tal dimensão, segundo Saviani (1983, p. 93), “a dimensão política da educação se cumpre à medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Ao tratar da dimensão pedagógica, o PPP/2012 regulamenta “ações educativas, explicitando os objetivos, as intenções e os meios de ação”, pelos quais a Instituição é orientada no desenvolvimento de suas atividades administrativas e pedagógicas, constituindo-se num “conjunto de propósitos e de práticas necessários ao fazer pedagógico” (Instituto F, 2012a, p. 17). Segundo esta dimensão está intimamente articulada “ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população”.

No excerto do PPP/2012 do IF, a sua função social nos revela princípios bastante alargados para se conceber uma concepção de formação profissional do futuro professor. A concepção evidenciada no discurso deste PPP reflete-se como sendo complexa e multireferenciada, impondo múltiplos saberes e fazeres o qual, segundo o próprio fragmento do documento, “somente se torna possível e real quando perseguida no horizonte em que a formação integral” (Instituto F, 2012a, p. 26).

Teoricamente o discurso do PPP/2012 “constitui-se como um pensar e como um planejar do fazer da nossa Instituição, tendo na ponta inicial do longo fio da trajetória percorrida, a reportação à historicidade institucional” (Instituto F, 2012a, p.17). Esse é o discurso de abertura do documento

base do PPP/2012, que deve dar corpo às normas internas no âmbito da prática docente da formação inicial e, conseqüentemente no Programa de Estágio.

Em relação a este documento, respeitando o princípio da historicidade, o PPP da nossa Instituição começa por apresentar a história do processo de elaboração do PPP Institucional de 2012, relatando que, em 2004, foi realizado um trabalho de redimensionamento da ação educacional, sistematizado como Projeto Político-Pedagógico do IF, um documento em construção.

Com a transformação dos CEFET em 2008 em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, novos desafios administrativos e pedagógicos foram postos e um deles foi a necessidade de revisão e atualização do PPP, o que exigiu aprofundamento de referenciais para as ações institucionais demandadas pela nova identidade institucional. Dessa forma, sistematizar estes referenciais em um documento de base para a ação político-pedagógica institucional impôs a reconstrução do PPP então vigente.

Assim, relativamente ao PPP de 1999, em função das regulamentações legais advindas do Decreto n.º. 2.208/97, bem como de “conseqüências curriculares inerentes à implementação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEOP), impôs-se no ano de 1999, a necessidade de revisão do projeto-pedagógico vigente” (Instituto F, 2012a, p. 30).

Nessa reestruturação, o Instituto F passou a oferecer cursos, organizados por áreas nos níveis básico, técnico e tecnológico. Organizados pelas orientações advindas do Decreto acima mencionado, a instituição passou a oferecer o ensino médio “estruturado em três áreas interdisciplinares e suas respectivas tecnologias, assumindo características propedêuticas” (p. 30), por ter sido, por força da legislação, obrigada a oferecer o ensino médio separado da formação técnica.

Em decorrência do novo modelo de educação profissional implantado nos centros federais de educação tecnológica, “emergiu a nova estruturação curricular composta por cursos técnicos de nível médio, nas formas concomitante e subsequente e por cursos de graduação e pós-graduação” ((Instituto F, 2012a, p. 31), orientados pela pedagogia das competências e por duas propostas curriculares para a ação educativa: uma para a formação profissional e outra para o ensino médio.

O princípio da padronização introduzido nas reformas educativas do País motivou discussões e reflexões, levando o Instituto a repensar o seu projeto político pedagógico, com o objetivo de superar a dicotomia entre ensino médio e educação profissional regimentada pelo Decreto 2.208/97. Nesse

sentido, iniciou-se “no final do ano de 2003 o redimensionamento do PPP do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado [...], sendo consolidado em 2004, à luz do Decreto 5.154/04” (Instituto F, 2012a, p. 31).

Quatro anos depois, período denominado pela instituição de “pós-cefetização”, o IF desenvolveu, em consequência das reformas na educação profissional brasileira, um trabalho de redimensionamento da ação educativa, como consequência de novo movimento político-pedagógico desenvolvido nos institutos federais no Brasil, em decorrência do projeto de expansão da rede federal de ensino que, ao criar uma nova institucionalidade para as instituições federais de educação profissional do País, impôs a necessidade da (re)construção dos documentos institucionais que regiam as, então, escolas técnicas federais do País, sendo o PPP o primeiro documento a ser reconstruído.

Uma análise

Iniciamos a análise deste documento, partindo dessa contextualização, percebendo que a instituição do nosso estudo se encontra em processo de revisão do currículo dos seus cursos, visando adequar suas ações de ensino e aprendizagem à nova institucionalidade. O discurso deste documento sinaliza uma ressignificação do perfil profissional dos seus formandos e também adequações nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professor, tendo como referência basilar a sua função social citada anteriormente.

Relativamente ao estágio, no PPP/2012, identificamos alguns princípios que orientam a formação do professor e, conseqüentemente, o estágio. Tais princípios são:

formação intelectual dos professores por meio de uma educação superior de qualidade
reconhecimento social da docência como profissão;

articulação entre as instituições de ensino superior de formação de professor e as escolas de
educação básica;

transformação das escolas em lugares mais favoráveis para o trabalho docente e para a
aprendizagem dos professores (Instituto F, 2012a, p. 142).

Assim, esses excertos do PPP/2012 contêm um discurso que evidencia um projeto formativo perspectivado com a formação profissional e com a profissionalização da ação do ensinar, em que a formação dar-se-á em nível superior e a escola aparece como campo de aprendizagem para os professores em exercício e para os futuros docentes.

Relativamente a uma concepção de estágio, o texto do PPP/2012 apresenta dois tipos de estágio para o IF: “o estágio técnico e o estágio docente” e assume a mesma concepção emitida pelo Conselho Nacional de Educação Superior/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) e Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), explicando que, no caso das licenciaturas, “há necessidade de se considerarem as determinações e as diretrizes contidas nos documentos vigentes para o desenvolvimento do estágio supervisionado” (Instituto F, 2012a, p. 91).

Atendendo as determinações legais, o IF dá destaque aos conceitos de estágio expressos nos CNE/CES nº 15/2005 e CNE/CP nº. 28/2001, afirmando as mesmas concepções para os dois tipos de estágio realizados na Instituição, ou seja, o estágio, na formação técnica e na formação docente. Os excertos seguintes demonstram as concepções de estágio veiculadas pelos conselhos acima referenciados:

Como prática educativa e como atividade intencionalmente planejada, integrada ao currículo do curso ... e em consonância com o Parecer CNE/CES nº 15/2005, o estágio é concebido como: (...) **um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhada por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional.** O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências ao longo do curso por meio das atividades formativas, de caráter teórico ou prático. (Parecer CNE/CES nº 15/2005 citado em Instituto F, 2012a, pp. 90-91, Grifos nosso)

O fato do estágio docente só poder ocorrer em instâncias escolares com o professor em formação, assumindo o papel de professor na regência de classe, é evidenciado como um processo de “capacitação em serviço”. Dito de outra forma, temos que os docentes em formação e as atividades do estágio visam dotá-los de mais capacidades, aptidões e habilitações para torná-los ainda mais capazes na sua ação docente.

Em termos organizacionais, o modelo proposto no PPP/2012 do Instituto F para o desenvolvimento do seu Estágio Supervisionado docente é composto de 400 (quatrocentas) horas de atividades, divididas por etapas correspondendo cada uma a 100 horas. As etapas do estágio docente têm início no 5º período, estendendo-se até o 8º, sendo cada estágio em um período. Essa orientação se mantém nas duas formas de ofertas das licenciaturas (presencial e à distância – EaD), diferenciando-se apenas em relação à metodologia dos encontros de orientação. Enquanto nas licenciaturas presenciais os encontros são semanais e presenciais, na EaD são processuais e contínuos durante toda a carga horária dos componentes curriculares I, II, III e IV, conforme quadro demonstrativo (Quadro 3) a seguir:

Quadro 3 - Atividades de cada etapa do estágio

ETAPAS DO ESTÁGIO DOCENTE	ATIVIDADES GERAIS A SEREM DESENVOLVIDAS
Estágio Docente I	Caracterização e observação da escola
	Revisão e aprofundamento de referenciais teóricos
	Elaboração de atividades da etapa
Estágio Docente II	Caracterização e observação da escola e da sala de aula
	Planejamento da regência
	Elaboração do portfólio das atividades da etapa
Estágio Docente III	Observação da sala de aula
	Regência no ensino fundamental (prioritariamente)
	Elaboração do portfólio das atividades da etapa
Estágio Docente IV	Observação da sala de aula
	Regência no ensino médio (prioritariamente, integrado à educação profissional e/ou na modalidade EJA)
	Elaboração do projeto de intervenção na escola
	Elaboração do relatório final do estágio

Fonte: Instituto F (2012a, p. 146)

À medida em que os alunos estagiários das licenciaturas vão realizando as atividades propostas, vão, também, construindo seus portfólios ou relatórios parciais de cada etapa. No final da última, o aluno estagiário entrega um único portfólio ou relatório com suas reflexões sobre o processo de desenvolvimento do estágio docente. Para o desenvolvimento de todas as atividades propostas no quadro acima, faz-se imprescindível a presença de professores que acompanhem o professor em formação.

Essa lista de atividades teórico práticas propostas para as etapas do estágio docente na licenciatura da IF nos permite inferir que há uma intencionalidade reguladora das práticas do estágio que evidenciam um estágio perspectivado na direção de uma formação do professor que reflete sobre o contexto do seu trabalho e sobre suas próprias práticas pedagógicas, apontando, assim, para a formação de um professor que detém o conhecimento teórico que fundamenta sua prática e ao mesmo tempo observa e reflete sobre o contexto de seu trabalho numa perspectiva reflexiva. Concepção defendida por Roldão (2006), Freire (2002), Perrenoud (2001) e tantos outros estudiosos da formação do professor na contemporaneidade.

Relativamente à formação de professor, no texto do PPP/2012, aquela entende-se como:

capacidade de transformar, em experiência significativa, os acontecimentos cotidianos vividos pelo docente e pelo aluno. Essa experiência interativa situa-se em um projeto de formação pessoal e coletiva, alicerçado no ensino, na pesquisa e na extensão. No âmbito de tal percurso formativo, tanto o desenvolvimento profissional quanto o curricular estruturam-se por meio da unidade entre teoria e prática, constituindo-se em um diálogo estreito com os sujeitos e com as

situações concretas vivenciadas. Entende-se, por conseguinte, que a formação de professor deve acontecer sob uma perspectiva educacional de cunho crítico-reflexivo. Deve, pois, visar a unidade ação-reflexão-ação em contextos mais amplos e considerar o ensino como prática social concreta (Instituto F, 2012a, p. 125).

Tal concepção de formação de professor inclui como dimensões de sua formação:

- Realizar e estimular a pesquisa (Instituto F, 2012a, p. 27);
- Fomentar a pesquisa como princípio formativo (Instituto F, 2012a, p. 27);
- Relação entre formação e pesquisa sobre o trabalho pedagógico (Instituto F, 2012a, p. 136).

De acordo com essas dimensões da formação de professor delineadas no PPP/2012 para a organização dos cursos de licenciaturas do IF, formar professores significa educar numa perspectiva freireana de formação para a cidadania, cujas capacidades não se restringem ao ato de ensinar, mas devem se elevar, espraiando-se nas mais diversas esferas da vida humana (Freire, 2002) e das instituições escolares.

O PPP/2012 expressa nos enunciados acima um entendimento sobre a formação do professor que nos leva à compreensão de que a formação do professor na Instituição em estudo fundamenta-se nos dois princípios básicos da LDB/96 citados anteriormente: trabalho e prática social, cuja intencionalidade é formar profissionais para além das atividades práticas da docência, apontando em seu discurso, para uma formação crítica e reflexiva do ser professor.

Assim, tanto o exercício da docência, quanto sua formação cidadã situam-se na perspectiva de uma formação voltada para a emancipação política e social do futuro professor. Tal formação se estrutura neste IF conforme modelo de formação de professores que se assenta no exercício da prática docente, através da articulação entre formação inicial, formação continuada, pesquisa pedagógica e pesquisa colaborativa, tal como proposto por Vieira (2014).

Relativamente às diretrizes e indicadores metodológicos para a formação do professor neste PPP/2012, estas são concebidas como prática de pesquisa sobre o trabalho pedagógico, o que pressupõe, necessariamente:

- Articular e inter-relacionar teoria e prática.
- Articular o ensino, a pesquisa e a extensão, balizando uma formação integral dos sujeitos para atuar no mundo do trabalho.
- Assegurar a integração entre os saberes específicos da disciplina objeto de estudo e a dimensão pedagógica.
- Assegurar a dimensão crítica nos processos de formação.

- Considerar a pesquisa como um dos princípios orientadores da formação.
- Ensinar para humanização e para a transformação (Instituto F, 2012a, pp. 143-144).

Desses fragmentos, podemos perceber uma concepção de estágio docente perspectivado como um estágio mediado pela pesquisa como elemento articulador da relação teoria-prática nos processos educativos, que visa a formação crítica e reflexiva, tendo como centralidade promover a integração dos saberes específicos com os saberes didático-pedagógicos que dão suporte às práticas do professor.

Nessa perspectiva formativa, a contribuição da pesquisa para a formação do futuro professor dá oportunidade ao professor em formação de constituir um repertório de conhecimento no seu próprio percurso formativo, por meio da análise crítica de suas práticas pedagógicas e docentes, sinalizando o trabalho pedagógico das práticas de regência do estágio como objeto de investigação dos estagiários e perspectivando uma formação identitária do professor pesquisador, crítico e reflexivo.

No que se refere ao ser professor o PPP/2012 expressa que tornar-se professor,

requer, portanto, a mobilização de saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento de bases estruturantes do exercício profissional. Tais bases viabilizam a reflexão sobre a atividade docente, permitindo que os professores construam saberes em um processo contínuo de formação (Instituto F, 2012a, p. 125).

Para dar conta dessa formação, a Instituição em estudo organiza o currículo tomando por base diretrizes e indicadores metodológicos, conforme quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Diretrizes e indicadores metodológicos

DIRETRIZES	INDICADORES METODOLÓGICOS
<p>Articular e inter-relacionar teoria e prática</p>	<ul style="list-style-type: none"> – desenvolver projetos integradores; – articular ensino, pesquisa e extensão; – realizar visitas técnicas às escolas; – desenvolver projetos de intervenção socioescolar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; – participar de atividades acadêmico-científico-culturais; – inter-relacionar saberes das disciplinas específicas e pedagógicas, considerando as conexões entre teoria e prática; – analisar, sugerir e elaborar materiais didáticos que atendam às necessidades identificadas nas pesquisas e nas visitas técnicas; e – conhecer e aplicar recursos das novas tecnologias da informação no processo de ensino e aprendizagem.
<p>Assegurar a integração entre os saberes específicos da disciplina objeto de estudo e a dimensão pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> – participar da elaboração, da execução e da avaliação de projetos integradores; – analisar e utilizar técnicas pedagógicas e tecnologias da comunicação e da informação; – adequar conteúdos à metodologia e à avaliação da aprendizagem; – articular conteúdos específicos e didático-pedagógicos a serem lecionados, estabelecendo relações entre eles; e – selecionar conteúdos, considerando o contexto social no qual o aluno está inserido.
<p>Considerar o papel da individualização na formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> – possibilitar reflexões sobre a prática docente; – adequar o currículo às necessidades individuais e coletivas; – adequar o currículo dos cursos aos interesses da área de formação; – compreender a formação como um processo inacabado; – desenvolver a autonomia intelectual do aluno; – desenvolver projetos de pesquisa; – respeitar o ritmo individual dos sujeitos envolvidos no processo educativo; – planejar e organizar o tempo destinado aos estudos; – observar os prazos estabelecidos para o cumprimento de atividades; – conhecer e utilizar os recursos e as ferramentas da tecnologia da informação e da comunicação; e – conceber o conhecimento como um processo reconstrutivo.
<p>Assegurar a dimensão crítica nos processos de formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> – explorar a perspectiva de análise crítica dos conteúdos específicos e pedagógicos; – assegurar o diálogo entre o conteúdo aprendido, a realidade profissional e a práxis educativa; – estimular o debate, a discussão e a reflexão; e – avaliar projetos político-pedagógicos de escolas da educação básica.
<p>Considerar a pesquisa como um dos princípios orientadores da formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> – desenvolver projetos integradores como recurso metodológico; – envolver-se em projetos de pesquisas de iniciação científica; – desenvolver projetos de extensão; – vincular-se a núcleos ou a grupos de pesquisas da Instituição; – participar da elaboração, da execução e da avaliação de projetos integradores; – produzir textos acadêmicos (resenhas, artigos científicos e monografias); e – publicar artigos em revistas técnicas/científicas, na área do curso ou em área afim.

DIRETRIZES	INDICADORES METODOLÓGICOS
Considerar a pesquisa como um dos princípios orientadores da formação	<ul style="list-style-type: none"> – desenvolver projetos integradores como recurso metodológico; – envolver-se em projetos de pesquisas de iniciação científica; – desenvolver projetos de extensão; – vincular-se a núcleos ou a grupos de pesquisas da Instituição; – participar da elaboração, da execução e da avaliação de projetos integradores; – produzir textos acadêmicos (resenhas, artigos científicos e monografias); e – publicar artigos em revistas técnicas/científicas, na área do curso ou em área afim.
Ensinar para a humanização e a transformação	<ul style="list-style-type: none"> – adotar atitudes de abertura ao diálogo, de solidariedade e de respeito às individualidades e aos saberes do outro; – ampliar a visão de mundo, objetivando transformações em prol do bem comum; – respeitar os direitos humanos universais, desenvolvendo habilidades sociais e psicológicas saudáveis; e – interpretar, criticamente, as questões econômicas, políticas e sociais.

Fonte: Instituto F (2012a, pp. 143-144)

Tanto os excertos do PPP/2012 acima destacados quanto as diretrizes e indicadores metodológicos nos permitem identificar elementos reguladores que apontam perspectivar uma concepção de formação identitária de um professor que, dominando os significados dos conteúdos da sua disciplina, das teorias de ensino, de aprendizagem e das metodologias reflexivas, é capaz de desenvolver uma prática pedagógica, utilizando-se dos princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da flexibilidade, por meio das habilidades de pensar e aprender de forma crítica e reflexiva, com postura ética pautada nas dimensões humanas, técnicas e tecnológicas em busca de uma formação para o exercício da cidadania e da prática profissional reflexiva.

As diretrizes tomam como referência a estrutura curricular dos cursos de formação de professor do IF, cujo desenho encontra-se representado pela figura 1.

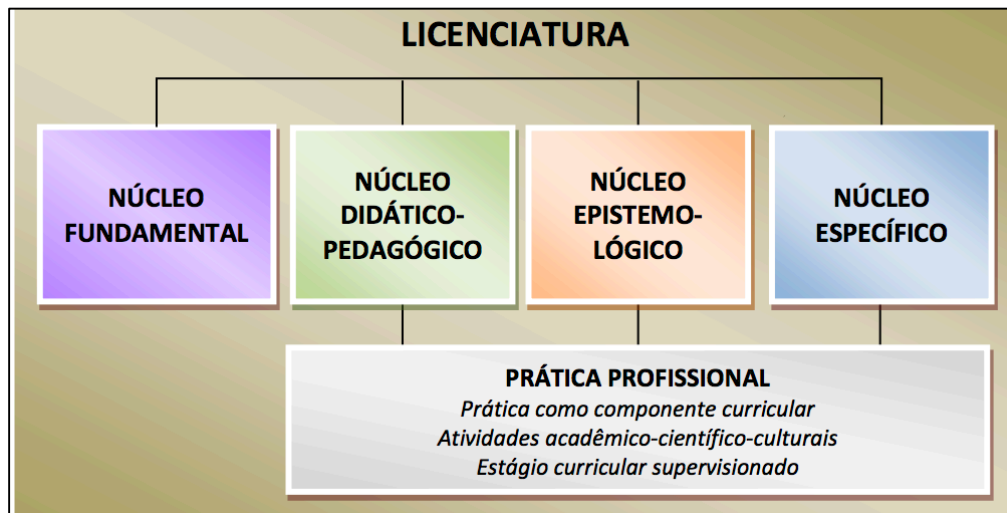


Figura 1 - Desenho curricular das licenciaturas do IF

Fonte: Instituto F (2012a, p. 145)

No tocante à estrutura curricular, a organização dos cursos de licenciatura encontra-se estruturada em núcleos articuladores de saberes. Tais núcleos possibilitam a formação para a docência em áreas específicas e favorecem a prática da interdisciplinaridade e da contextualização. A estruturação proposta fortalece a integração não só de conhecimentos científicos, culturais e experienciais como também de valores éticos e estéticos. Possibilita a integração entre formação pedagógica e formação específica, a realização de práticas interdisciplinares e a unidade dos projetos de cursos em todos os *campi* da Instituição em estudo. Tal unidade corresponde a conhecimentos científicos e tecnológicos, propostas metodológicas, tempos e espaços de formação que contribuem para o fortalecimento identitário dos professores licenciados neste IF.

Considerando que, aqui, o currículo do curso das licenciaturas, responsável pela formação do professor, é retomado da forma como o PPP/2012 apresenta na figura 1, iremos analisá-lo no próximo documento (Doc./Reg. 2) denominado de Organização Didática (OD), que regulamenta as ações educativas em termos operacionais, tanto no PPP/2012, quanto nos Projetos Pedagógicos de todos os níveis e modalidade de cursos ofertados pelo IF, dando-se destaque aos artigos que abordam o estágio, a formação de professor e o ser professor em termos legais.

Enquanto o PPP/2012 apresenta um discurso mais geral do funcionamento da Instituição como um todo, o documento a seguir analisado define as questões didático-pedagógicas operacionais do currículo voltadas para os processos formativos da Instituição, inclusive para as licenciaturas e também estágio.

O Doc./Reg. 2 nº 38 /2012 – Organização Didática, 2012a (OD/2012)

Como foi dito antes, a OD/2012 é um documento interno que normatiza as ações educativas propostas no PPP/2012, nos Planos de Cursos e na Prática Profissional de todos os níveis de educação oferecidos pela Instituição.

Foi esse documento que normatizou a operacionalização do programa de estágio proposto para as licenciaturas em um formato pensado e elaborado pelos professores da Diretoria Acadêmica de Ciências e implantado no currículo dos cursos iniciados a partir de 2012. Nesse regulamento encontramos a proposição, a concepção, os objetivos, as orientações e as diretrizes e indicadores metodológicos para a prática supervisionada do estágio docente.

Trata-se de um documento regulador das práticas de ensino, pesquisa e da extensão, que aborda a organização e o funcionamento curricular e acadêmico de todos os cursos ofertados pela Instituição, em seus 373 artigos.

Desses artigos, atentámos nos que tratavam do estágio, da formação de professores e do ser professor. Dito isto, foi iniciada a análise da OD/2012 pela Seção III do Capítulo XII que trata da Prática profissional supervisionada e do estágio docente supervisionado dos cursos de licenciaturas do IF, por ser esse nosso objeto de investigação, com o objetivo de identificar as concepções de estágio, de formação de professor e do Ser professor emitidas neste documento. Nessa seção, encontramos 6 artigos, com enunciados sobre o estágio.

O Art. 311 do OD/2012 concebe o estágio, imprimindo a mesma concepção de estágio presente no PPP/2012 e na Lei do estágio ao afirmar no seu parágrafo único que

O estágio docente é considerado uma etapa educativa necessária para consolidar os conhecimentos da prática docente; sobretudo, para proporcionar aos estudantes da licenciatura uma oportunidade de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, o ambiente escolar e suas relações e implicações pedagógico-administrativas, podendo investigar os aspectos subjacentes que compõem esse panorama e interferem em sua evolução (Instituto F, 2012b, p. 69).

Desvelando com isso que a OD/2012 das licenciaturas mantém o mesmo conceito de estágio explicitado do PPP e na Lei do estágio. Na concepção de estágio que se anuncia nesse recorte textual, parecem conviver perspectivas distintas. Por um lado, quando afirma que o estágio é uma etapa para “consolidar os conhecimentos da prática docente”, fica em evidência uma certa visão tecnicista de aplicação de conhecimentos, ou seja, esta implicando práticas docentes com centralidade nos conteúdos estudados na graduação e foco na dimensão técnica do fazer do

professor, configurando-se como uma prática instrumental do fazer da docência que, tal como afirmam Pimenta e Lima (2004) “Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional” (p. 37). Por outro lado, anuncia-se com clareza uma concepção de estágio numa perspectiva relacional e investigativa sobre o processo de ensino e aprendizagem, com possibilidades de reflexão e proposições de intervenções pedagógicas para a melhoria da própria prática, da forma como sublinha Shedin (2006, p. 235) “a pesquisa de natureza teórico-interpretativa sobre o conceito de professor reflexivo (...)”, que por sua vez, permite sustentar epistemologicamente a proposta de formação de um professor-pesquisador ao longo da formação inicial (p. 235). Nesse sentido a pesquisa passa a ser o fundamento da formação do professor reflexivo e pesquisador.

No que se refere a uma epistemologia defendida para o estágio identificamos a pesquisa, como já anunciada no PPP/2012, que deve estar orientando o Programa do estágio docente visando

fomentar a pesquisa como princípio educativo. Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tanto técnicas quanto tecnológicas e estendendo os benefícios à comunidade (Instituto F, 2012b p. 9).

Esses excertos nos permitem inferir que, neste IF, ao regulamentar na OD/2012 sua intencionalidade de fortalecer a pesquisa como “princípio educativo”, declarando a necessidade da realização de pesquisa aplicada, nos permite dizer que dentre as atividades de ensino que se destacam como possibilidade de pesquisa estão as do estágio docente, conforme fragmentos das atividades propostas na OD/2012 (Instituto F, 2012b, p. 10).

- a ampliação da competência técnica, ética e política dos servidores docentes (...) e dos discentes, no que tange à pesquisa, (...) à prestação de serviços;
- o envolvimento dos servidores docentes e dos discentes em atividades de pesquisa;
- identificação de demandas e realidades científico-tecnológicas como subsídios para a retroalimentação do currículo;
- o desenvolvimento de pesquisas;
- as ações de pesquisa constituem um processo educativo para a investigação;
- objetivando a produção, a inovação, a difusão e a socialização de conhecimentos científicos;
- articulando-se ao ensino e envolvendo todos os níveis e modalidades de ensino, ao longo de toda a formação profissional, com vistas ao desenvolvimento social;

- cabe incentivar e promover o desenvolvimento de programas e projetos de pesquisa.

Relativamente à pesquisa, como um princípio educativo, apresentada na OD/2012, os excertos em análise apontam também para um entendimento da pesquisa como um princípio pedagógico orientador as práticas educativas do IF e do estágio, assumindo, portanto, o compromisso de a pesquisa ser trabalhada como eixo norteador das atividades de ensino em todas as ofertadas educativas na instituição, o que nos permite dizer que tal princípio pode ser, também, o princípio estruturante do estágio.

No tocante a uma concepção de formação de professores, a OD/2012 não trata, especificamente, da formação de professores, mas ao regulamentar o curso de licenciatura, responsável por essa formação, explicita no seu Art. 71 a estrutura curricular dos cursos, nos quais o candidato a professor é formado, nos permitindo uma visualização de como a formação do professor é pensada em seus regulamentos.

Nesse documento a formação do professor se dá por meio de um currículo que detém uma estrutura curricular organizada em regime de crédito, a partir de 2012, com períodos semestrais e estará constituída por disciplinas que compõem os mesmos núcleos estruturantes do currículo definidos no PPP/2012.

Núcleo fundamental: relativo a conhecimentos de base científica, indispensáveis ao bom desempenho acadêmico dos ingressantes. Constitui-se de revisão de conhecimentos de Língua Portuguesa e de outras disciplinas do Ensino Médio, de acordo com as necessidades do curso;

Núcleo didático-pedagógico: relativo a disciplinas que fundamentam a atuação do licenciado como profissional da educação. Essas disciplinas abordam o papel da educação na sociedade, os conhecimentos didáticos, os processos cognitivos da aprendizagem, a compreensão dos processos de organização e de gestão do trabalho pedagógico e a orientação para o exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa;

Núcleo epistemológico: relativo a disciplinas de fundamentos históricos, filosóficos e científicos, que abrangem o conhecimento necessário à compreensão dos conteúdos específicos, o uso das linguagens técnica e científica e os conhecimentos epistemológicos, culturais e literários, inerentes à formação do professor da Educação básica;

Núcleo específico: relativo a disciplinas que fundamentam a formação do professor da Educação básica na sua área de atuação específica (Instituto F, 2012a, p. 25).

Tais núcleos se caracterizam como articuladores de saberes que possibilitam a formação de professores em áreas específicas a partir de uma prática pedagógica assentada no princípio pedagógico da interdisciplinaridade, conforme previsto no PPP. Trata-se de um discurso que detalha os conhecimentos a serem trabalhados em cada núcleo.

O Núcleo Fundamental é composto de uma base de conhecimentos científicos advindos da formação geral em nível médio com o objetivo de revisar conteúdos dessa etapa de ensino e tem dois propósitos pedagógicos indispensáveis: “O domínio da língua portuguesa e, de acordo com as necessidades do curso, a apropriação dos conceitos científicos básicos” (Instituto F, 2012a, p. 25). Em outras palavras, isso significa uma espécie de nivelamento de conteúdos da língua portuguesa ou de outras disciplinas, que deveriam ter sido adquiridos na Educação básica os quais servem de fundamentos para a compreensão da realidade.

Os Núcleos didáticos-pedagógicos compreendem aos conhecimentos que fundamentam a atuação do futuro professor. Nesse núcleo, entrecruzam-se diferentes saberes – “acadêmico, da pesquisa e da prática educativa” (Instituto F, 2012a, p. 25). Discute-se, dentre outros conteúdos, a finalidade da educação; os conhecimentos didáticos; os processos cognitivos que envolvem o ensino e a aprendizagem; os processos de organização, gestão, trabalho pedagógico da escola e a orientação para ao exercício profissional da docência. É nesse núcleo, que a prática profissional como componente curricular está inserida e o estágio docente também.

O Núcleo epistemológico dá conta da base histórica, filosófica, metodológica, científicas e linguística, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos específicos acerca dos fundamentos dos saberes e fazeres do professor.

Os Núcleos específicos correspondem aos conhecimentos científicos específicos à formação do professor da Educação básica em uma determinada área do saber sistematizado historicamente. No caso deste nosso estudo de caso, esses saberes correspondem aos da Língua Espanhola, da Matemática, da Geografia e da Física como conhecimentos específicos das licenciaturas com as quais o IF trabalha.

O Doc./Reg. 3 nº 12/2012 – Projeto Pedagógico do Curso, 2012 (OD/2012)

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação e licenciatura da instituição, expressa os principais parâmetros para as ações educativas da formação de professores. Mantém princípios orientadores advindos dos dispositivos legais que orientam a formação do professor e dos regulamentos internos do IF, inclusive reproduzindo princípios, conceitos, diretrizes e indicadores metodológicos em seus projetos de cursos.

O PPC é um documento de orientação acadêmica que contém conhecimentos e saberes, estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de

ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso de licenciatura.

Os PPCs dos cursos de licenciaturas organizam-se tendo como referência a estrutura curricular apresentada no PPP/2012 e na OD/2012, já discutidos. Dessa forma, os conteúdos explicitados em cada um dos núcleos de formação do professor são representativos do perfil traçado pelo curso para os licenciados da Instituição, estando em sintonia com a concepção de formação de professor, de estágio e do ser professor presente nos demais regulamentos analisados.

O IF ao desenhar a estrutura curricular dos cursos de licenciaturas em educação básica, nas modalidades presenciais e/ou a distância, observa os dispositivos legais orientadores da formação de professores e também define o perfil do futuro professor com suas competências e habilidades necessárias ao saber ensinar o aluno a aprender.

Relativamente a uma concepção de estágio, os PPCs/2012 das licenciaturas do nosso caso declaram ser

um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular os conhecimentos desenvolvidos durante o curso por meio das atividades formativas de natureza teórica e/ou prática. O estágio curricular supervisionado é entendido como tempo de aprendizagem, no qual o formando vivencia in loco atividades específicas da sua área profissional sob a responsabilidade de um profissional já habilitado (Instituto F, 2012c, p. 26).

Esse excerto do PPC/2012, ao definir o estágio como um conjunto de atividades formativas para o licenciando das licenciaturas da Instituição, mantém a base conceitual expressa no PPP/2012 e na OD/2012, emitindo uma concepção de estágio direcionado para uma dimensão mais operacional de como tais atividades devem se realizar para concretizar o discurso legal. No entanto, acrescenta um elemento novo ao conceito de estágio – tempo de aprendizagem, o que significa dizer que o estágio é acima de tudo um processo formativo extraescolar que se dá em ambiente real o exercício da docência.

Relativamente à formação do professor, o PPC/2012 concebe essa formação como um processo formativo capaz de

promover uma formação docente comprometida com os valores fundantes da sociedade democrática, com os conhecimentos referentes à compreensão da educação como uma prática social, com o domínio dos conhecimentos específicos, os significados desses em diferentes contextos e a necessária articulação interdisciplinar (Instituto F, 2012c, p.7).

Esse fragmento visibiliza uma concepção de formação de professor alinhado com a posição legal defendida na LDB/96 e na OD/2012 num entendimento em que o ato de ensinar nas licenciaturas é concebido como

uma atividade humana, técnica, política e ética voltada para a formação da cidadania e para o mundo do trabalho, por meio de um currículo que ressalta – no que concerne à formação de professores – as exigências filosóficas, epistemológicas e as necessidades do contexto social (Instituto F, 2012c, p. 7).

O PPC/2012 assume, também, para a formação do professor os dois princípios básicos da reforma da educação brasileira – formação para o trabalho e para a cidadania num currículo de licenciatura que tem por objetivo

formar professores licenciados (...) para a Educação básica com visão ampla do papel do educador, capazes de trabalhar em equipes multidisciplinares e interdisciplinares e utilizar os conhecimentos linguísticos para a compreensão do mundo que o cerca e para a resolução de problemas do seu cotidiano de vida e do mundo do trabalho (Instituto F, 2012c, p. 10).

Nesse discurso do PPC/2012, existe uma intencionalidade clara acerca do tipo de professor que o Instituto F deseja formar. Esse discurso é evidenciado também na legislação educacional e nos outros regulamentos, anteriormente, analisados.

Nessa perspectiva formativa, as diretrizes da formação do professor orientadoras do currículo são assumidas, neste documento, como sendo fundamentada pelos seguintes princípios:

- realidade concreta como síntese de múltiplas relações;
- condição humana como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade;
- integração entre a educação básica e a educação profissional, tendo como núcleo básico a ciência, o trabalho e a cultura;
- organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos;
- respeito à pluralidade de valores e universos culturais;
- construção do conhecimento, compreendida mediante as interações entre sujeito e objeto e na intersubjetividade;
- compreensão da aprendizagem humana como um processo de interação social;
- prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade;
- desenvolvimento de competências básicas e profissionais a partir de conhecimentos científicos e tecnológicos, formação cidadã e sustentabilidade ambiental;
- construção identitária dos perfis profissionais com a necessária definição da formação para o exercício da profissão;

- reconhecimento dos educadores e dos educandos como sujeitos de direitos à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades, articulados à garantia do conjunto dos direitos humanos (Instituto F, 2012c, pp. 15-16).

Esses princípios propostos no PPC das licenciaturas apontam para um ser professor que percebe a realidade da escola e da sala de aula como resultado das relações sociais, produtiva e pedagógicas e o professor como um ser ativo que pode transformar essa realidade, tendo como fundamento de sua prática a pesquisa, o respeito à pluralidade de valores e universos culturais, adotando como princípios pedagógicos a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade com vista ao desenvolvimento de uma identidade profissional, que garanta os direitos humanos do ser professor e do ser aluno.

A formação do professor neste documento, ao evidenciar a “organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos” (Instituto F, 2012c, p. 15) nos permite compreender que este IF estaria investindo no retorno ao pensamento investigativo, na dúvida e no questionamento, bem como propondo a pesquisa como base do estágio docente, oficializando o que Alarcão (2000, p.17) defende como “postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua própria prática cotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele”.

Dessa forma, o ser professor no PPC/2012, dispositivo regulamentador das licenciaturas, evidencia uma concepção de formação para além de uma dimensão de um processo reprodutor de conhecimentos ou executor de programas disciplinares pré-definidos e elaborados por outros, que não atende mais as demandas formativas do professor do futuro, pois é por meio do pensar reflexivo que podemos estabelecer as possibilidades de reflexão sobre as incertezas do saber, do fazer e do ser professor na contemporaneidade.

Assim, relativamente ao Ser professor no PPC/2012 das licenciaturas, aquele é sinalizado como um profissional “capaz de atuar na educação básica na perspectiva da melhoria da qualidade dos processos de ensinar e de aprender (...)” sintonizado com as necessidades da sociedade e, em particular, da educação” (Instituto F, 2012c, p. 12). Isso significa que, neste documento, o professor é concebido como um profissional da docência que exerce seu ofício de ensinar com “capacidades cognitivas, procedimentais e atitudinais necessárias ao pleno exercício do magistério para a Educação básica” e da cidadania, o que exige ser capaz de “construir espaços de interlocução em que possa analisar a própria prática docente de forma individual e/ou em grupo” (p.12). Neste sentido, é permitido inferir que a intencionalidade de formar o professor reflexivo

evidenciado nos documentos analisados anteriormente se mantém também nos PPCs das licenciaturas, quando afirmam que a licenciatura “objetiva a formação de profissionais que apresentem uma atitude investigativa (...) que se constituam sujeitos ativos, capazes de transformar o mundo” (Instituto F, 2012c, p. 9).

Tal objetivo do PPC do curso de licenciatura analisado evidencia, no excerto acima, uma formação docente recheada de atributos qualitativos sintonizados com os princípios da LDB/96 e do PPP/2012 da instituição, com a transformação da escola e da sala de aula.

Tal como argumenta Vieira (2014, p. 15), “Uma formação profissional transformadora exige comprometimento dos formadores na construção de práticas democráticas e na crítica a diversas formas de poder que eles próprios corporizam”. Dessa forma, podemos concluir que a prática docente no e pelo estágio, como campo de formação do aluno estagiário, seria resultado de uma pedagogia da formação que “promova a participação e a comunicação dialógica entre formadores e formandos na construção de saberes e experiências (...)” (Vieira, 2014, p.15) e ao mesmo tempo a criação de condições para o questionamento e a reflexão crítica dos discursos e práticas que ocorrem no chão da escola.

Síntese

No que se refere às concepções de estágio, à formação do professor e ao ser professor e que identidade a Instituição em estudo está a formar, identificamos na análise documental que, relativamente, à LDB/96, 9ª edição, não está explicitada, claramente, uma definição de estágio. Apresentam-se, apenas, princípios gerais para educação do País como todo. Tais princípios podem, contudo, servir de parâmetros para as propostas do estágio e da formação de professores no que se refere às práticas docentes. Deixa, no entanto, clara, uma mudança de concepção do ser professor para o ser educador. Isso significa, por um lado, uma ampliação do conceito de professor para além do ensinar conteúdos da disciplina de sua formação, mas igualmente, para um ensinar também para o exercício da cidadania, o que requer outros saberes e outros fazeres.

Com isso, a LDB/96 institui dois princípios básicos, que parecem organizar as propostas pedagógicas de qualquer processo formativo escolar e acadêmico. Por um lado, a vinculação da educação ao mundo do trabalho, como referente simbólico e princípio ordenador de um conjunto de valores, de regras e de normas do qual são derivados e incorporados às propostas educacionais do País e, por outro lado, as práticas sociais que conduzem ao exercício da cidadania que parecem regulamentados e organizadas a partir de tal ordenamento legal.

Nesse contexto, a competência legal de definir o estágio foi transferida para a Lei do Estágio, que vai sendo reproduzida para os demais documentos reguladores da educação e do estágio. Esta Lei emite uma definição que tem como centralidade o ato educativo, legalizando de forma operacional como as instituições de formação de professores devem sistematizar seus estágios, em todos os níveis de ofertas educacionais, da Educação básica à Educação Superior.

Relativamente ao PPP/2012 da nossa Instituição, nele fica evidente uma intenção teórica-reguladora que perspectiva o estágio trabalhado numa perspectiva crítica e reflexiva. Neste documento, encontramos que “Na referência à compreensão teórica e prática dos processos formativos” assume-se, neste PPP, a tendência crítica da pedagogia, na visão de que determinadas formas de pensar e de fazer o ato educativo, assim como os saberes e os modos das ações, estejam voltados para a formação humana” (Instituto F, 2012a, p. 67).

No que diz respeito ao PPC/2012, este documento sinaliza toda uma orientação didático-pedagógica para que o estágio se realize em sintonia com o que foi pensado na legislação e nos regulamentos internos, o que implicou em processos de reestruturação curricular provocados por diferentes decisões políticas e pedagógicas relacionadas aos currículos dos cursos de licenciaturas do Instituto estudado. Tal perspectiva revela uma sintonia com o pensamento freireano na proposta de educação libertadora em que a pedagogia crítica pode ser concebida como caracterizada por uma prática pedagógica dialógica, reflexiva e transformadora. De acordo com o discurso do PPP/2012, “a pedagogia crítica implica a práxis da apropriação de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes para a emancipação dos sujeitos e para a transformação das relações opressoras nas sociedades desiguais” (Instituto F, 2012a, p. 67).

O discurso legal expresso na legislação educacional brasileira e nos documentos reguladores da Instituição parece revelar uma intencionalidade dos cursos de licenciaturas de formar professores por meio de um currículo organizado em processos formativos crítico, reflexivo e relacional. Tal perspectiva de formação docente demonstra um alinhamento entre os preceitos legais advindos da LDB/96 com os apresentados nos demais documentos, evidenciando, dessa forma, uma formação do professor numa perspectiva ativa, em que o futuro professor investiga sua prática como alternativa de formação para docência na atualidade, inclusive para os cursos de licenciatura desta Instituição, tal como defendem Alarcão (2001), Ludke (2001), Tardif (2002) e

André (2014) e conseqüentemente, para o programa de estágio, como *locus* da prática do futuro professor.

Como o estágio se caracteriza como *locus* da prática do professor, no próximo ponto procedemos a uma leitura analítica e interpretativa da voz dos sujeitos da pesquisa – professores orientadores do estágio (PO) e alunos estagiários (AE) participantes desta pesquisa.

4.2 Das intenções à prática: a voz dos sujeitos

As ações a serem contempladas nas atividades do estágio como pesquisa têm como centralidade a escola da educação básica, visando fundamentar os alunos estagiários, tanto teoricamente como em suas práticas pedagógicas direcionadas às regências de classe. No estágio visa-se, então, proporcionar subsídios à formação didático-pedagógica do futuro professor e também à sua qualificação profissional, valorizando-se, mais especificamente a interface entre o saber e fazer pedagógico e o conteúdo específico da formação do professor, visando a reflexão e a prática.

Assim, analisados os documentos legais que nos permitiram concluir que as intenções formativas postas na legislação educacional brasileira e nos regulamentos internos do Instituto F imprimem um discurso em que fica evidenciado uma intencionalidade de formar o professor numa perspectiva de pesquisa, mediada pela reflexividade, nos debruçamos agora na análise dos dados dos sujeitos da pesquisa, dados que correspondem, num primeiro momento, ao discurso das entrevistas individuais realizadas com 05 (cinco) professores orientadores de estágio e nas entrevistas coletivas aplicadas em Grupo Focal aos 41 alunos estagiários de três turmas de licenciaturas ofertados pela nossa Instituição, e, num segundo momento, aos textos de 41 relatórios de estágio dos alunos das três turmas concluintes no novo modelo.

A análise se assenta nas percepções dos sujeitos entrevistados, tendo como orientação as temáticas de análise definidas anteriormente ou seja: pesquisa, reflexividade e identidade profissional.

Essa análise dos dados empíricos sobre o estágio docente implantado em 2012 apresentada a seguir, está organizada em três pontos: 4.2.1 Pesquisa, reflexibilidade e identidade de professor pesquisador na voz dos professores; 4.2.2 Pesquisa, reflexibilidade e identidade de professor pesquisador na voz dos alunos e 4.2.3 Pesquisa, reflexibilidade e identidade de professor pesquisador nos relatórios dos alunos.

No âmbito da análise das entrevistas realizadas com os professores orientadores de estágio e com os alunos estagiários, bem como dos dados dos documentos recolhidos o presente texto encontra-se organizado, tendo como referência as temáticas de análises citadas, partindo dos dados recolhidos numa perspectiva de coerência teórico-prática entre o pensado no discurso legislativo e regulador para o novo modelo de estágio docente e o executado por professores e alunos nas práticas do estágio docente.

Na estrutura do texto apresentamos, inicialmente, a descrição e análise dos dados das entrevistas individuais dos professores e seguidamente dos dados das entrevistas com os alunos estagiários. Concluímos com a análise dos relatórios.

4.2.1 Pesquisa, reflexividade e identidade de professor pesquisador na voz dos professores orientadores

Os professores, sujeitos desta investigação (denominados aqui PO-1, PO-2, PO-3, PO-4 e PO-5), conforme dito antes, são cinco professores orientadores de estágio de turmas que vivenciaram pela primeira vez o novo modelo de estágio implantado em 2012 no IF.

A PO-1 tenta esclarecer como surgiu o programa de atividades do estágio docente na Instituição em estudo, argumentando que a ideia da proposta nasceu na Licenciatura em Língua Espanhola. Segundo ela, quando assumiu o cargo de professor efetivo do instituto, em setembro de 2009, percebeu que

não havia nenhum documento ou diretrizes que guiassem os profissionais para o exercício do estágio na instituição e isso muito me chamou a atenção. Então diante dessa dificuldade, eu me coloquei no rascunho, de algumas diretrizes para nortear o trabalho de estágio na licenciatura de língua espanhola e pensei com base na minha experiência. Pensamos inicialmente em uma relação entre teoria e prática, em uma relação que permitisse, que o aluno enxergasse o estágio como não somente mais uma tarefa a ser cumprida, mas uma tarefa verdadeiramente de formação à docência, relacionada à ideia de pesquisa. A concepção de estágio que nós tentamos implantar foi de estágio pesquisado, de estágio voltado à pesquisa e não tecnicista. Por exemplo, os alunos, eles não se preocupavam com seu público alvo, eles pegavam muitas vezes atividades prontas de livros didáticos e tinham uma aplicação automática dentro de uma sala de aula. O aluno dava três aulas, pronto, cumpriu seu estágio. Mesmo com todas as dificuldades que a gente encontra..., mas ele está paulatinamente, se firmando como um espaço de pesquisa (PO-1).

A PO-1 postula que o estágio deveria se organizar a partir de um modelo que possa prever para o aluno estagiário uma organização das atividades direcionadas para uma formação do professor que investiga e reflete sobre sua própria prática docente, no sentido de contribuir para uma educação crítica, reflexiva e transformadora das práticas reprodutoras. A voz da professora aponta para dificuldades de realização do estágio como sendo oriundas da “falta de diretrizes

orientadoras” (PO-1). Vencer tais dificuldades teria, então, se transformado em motivação para que os professores elaborassem a proposta do programa de atividades de estágio ora estudado.

A voz da PO-1 se reporta ao início do processo de pensar sobre o estágio docente numa perspectiva diferente da existente na Instituição, uma vez que as atividades de estágio, segundo essa professora, eram reproduções de livros didáticos feitas de forma mecânica e as regências ocorriam sem diretrizes institucionais orientadoras e com uma carga horária bastante limitada.

Para contrariar a situação, dá-se início ao processo de elaboração da proposta do programa de atividades do estágio docente, oficializado no PPP de 2012. Também no discurso da PO-1, encontra-se, de certa forma, evidenciado um compromisso, por um lado, dos professores com as práticas pedagógicas no estágio e, por outro lado, um sentimento seu de obrigação em se colocar à disposição para colaborar com o processo de elaboração de uma proposta a fim de contribuir para o desenvolvimento do estágio na instituição, numa perspectiva não mais técnica. Ainda, na voz da PO-1, fica claro que a proposta inicial das diretrizes norteadoras do estágio começa a interessar aos professores a partir de seus “rascunhos”. Foi, portanto, na voz da PO-1 que a ideia do estágio como pesquisa surge relacionada às experiências vividas por ela em outras universidades.

De acordo com o discurso acima, o novo modelo de estágio do IF é sinalizado como sendo delineado com um significado diferente do estágio vivenciado anteriormente a essas discussões, em que a centralidade das práticas se assentava no fazer das regências de classe, assumidas pelos estagiários sem uma preocupação com a base teórica. No novo modelo dá-se destaque a uma perspectiva defendida, por exemplo, por Pimenta e Lima (2004, p. 45) como “uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo, e intervenção na realidade, esta sim, objeto das práxis”.

Concebido nessa perspectiva, o estágio na nova proposta aparece como um momento de realização das práxis do ensinar e aprender, tanto para o professor orientador, quanto para o aluno estagiário. Com isso revela sinais de que a nova proposta de estágio implantada em 2012 estaria sendo concebida numa perspectiva de pesquisa, conforme testemunho da PO-1, ao afirmar que o estágio foi concebido como um momento “verdadeiramente, de formação à docência, relacionada à ideia de pesquisa” (PO-1) conforme a proposta da instituição.

Relativamente à pesquisa, no estágio, como base teórica e prática identificada no discurso dos professores orientadores entrevistados, destacamos alguns aspectos relacionados ao estágio como pesquisa que consideramos relevantes para a compreensão dos professores do conceito de professor pesquisador.

A pesquisa no estágio como processo formativo, na voz dos professores, é revelada por alguns orientadores de estágio num quadro de representações às vezes positivas outras vezes mais negativas, em relação à concepção defendida nos documentos reguladores e no programa de atividades do estágio.

Quanto a visões mais favoráveis, os professores orientadores afirmam:

Mesmo com todas as dificuldades que a gente encontra..., mas ele [o estágio] está paulatinamente, se firmando como um espaço de pesquisa (PO-1);

eu que parti do princípio de eleger o estágio como campo de pesquisa como a concepção que a gente vai estar orientando todo o processo de organização do estágio. O estágio um, eu percebo que ele consegue (interrupção). O estágio um, que é o que eles [os alunos] caracterizam e analisam o livro didático, eu acredito que ele consiga ser cumprido, conforme até as orientações do documento (PO-2);

a concepção apresentada no programa é uma concepção que ela se preocupa, como centralidade a formação desse futuro profissional, no aspecto formativo, no aspecto político e no aspecto crítico; o estágio como um momento de sistematização, de uma relação teoria e prática, de análise de uma realidade escolar, de compreensão do fazer docente; creio que a concepção que é delineada na instituição é apresentada com a preocupação de formar o professor crítico (...); conceber o professor reflexivo, um professor que consiga compreender qual é o seu papel político e social na sociedade (PO-3);

essa concepção do espaço, do estágio como espaço de pesquisa também depende muito da perspectiva, da concepção mesmo de quem está encaminhando o estágio (PO-04)

a gente está fazendo o que foi pensado, eu até diria que a gente não está, porque a gente está fazendo mais (PO-5).

Essas vozes permitiram-nos inferir que a pesquisa como princípio formativo explicitado no PPP/2012 da Instituição pode constituir uma estratégia formativa concebida pelos professores como capaz de fortalecer o estágio como campo de pesquisa e o desenvolvimento da reflexão crítica, favorecendo a autonomia profissional do futuro professor. Levando em conta o discurso dos professores é possível afirmar que para alguns emergem ideias, por um lado, de um estágio como campo de pesquisa (PO-1, PO-3), de certa forma atribuindo responsabilidade ao professor pela condução do estágio, no sentido de que se transforme em campo de pesquisa (PO-4), acrescentando a isto que o estágio como pesquisa está sendo percebido como definido pela instituição e da forma que foi aí pensado. Pelo que estes professores orientadores dizem, a proposta de estágio defendida no plano do discurso dos documentos legais e regimentais, como devendo ser um momento crítico e reflexivo parece estar na prática, paulatinamente, sendo concretizada, ou até mais, como afirma PO-5. Ou seja, a pesquisa foi assumida pelos professores como a concepção que vai estar orientando todo o processo de organização do estágio (PO-2), tal

como concebido por Pimenta e Lima (2004): um espaço prático e um momento de reflexão sobre a própria prática do professor, reforçando com isso, a necessidade do professor, também, eleger a pesquisa como princípio orientador das atividades de estágio.

Podemos assim concluir que, de certa forma, o professor em formação, na instituição investigada, está sendo encarado como um profissional que participa de uma prática mediada pela teoria, vivenciando a pesquisa como essência da sua atividade profissional que o faz capaz de perceber a sala de aula tal como visto por Vieira (2014), ou seja, como lugar de investigação e de produção de conhecimento, o que implica no desenvolvimento de processos investigativos.

Contudo, a par destas percepções mais favoráveis quanto à concretização do modelo institucional, estes orientadores deixam antever também dificuldades, aspetos menos positivos, sobretudo no âmbito da proposta oficial:

Da proposta eu não percebo claro o conceito de estágio como campo de pesquisa, isso não é explícito na proposta. Quanto às orientações didáticas, aos documentos norteadores de estágio tratam de como ele se organiza, eu percebo que é mais uma esfera metodológica. Os alunos têm dificuldade de fazer pesquisa, eles têm dificuldade de escrever esses relatórios, eles têm dificuldade de fazer a análise. A gente fala de concepção de estágio como pesquisa, mas as fichas não representam essa percepção de estágio como pesquisa (PO-2);

eu creio que é preciso a gente ampliar essa discussão da natureza do estágio, que tem que ser uma natureza muito mais qualitativa, muito mais formativa e propositiva para trazer o papel da pesquisa como elemento central nesse processo formativo (PO-3);

eu digo que essa concepção do estágio como espaço de pesquisa também depende muito da perspectiva, da concepção mesmo de quem está encaminhando o estágio no sentido de trazer melhorias para escola e para própria ação ou cotidiano escolar (PO-4).

Estamos, assim, face a um discurso em que se percebe um certo consenso quanto à existência no estágio de práticas associadas à pesquisa. Mesmo assim, também ouvimos um discurso que, até certo ponto, se contrapõe, sobretudo quanto à forma de operacionalização. Esses enunciados dos professores revelam que a pesquisa ainda não está totalmente explícita no programa de estágio proposto e que estará sendo concebida muito mais numa perspectiva metodológica do que numa perspectiva investigativa. Contudo, ressaltamos que a proposta de estágio nos regulamentos internos da Instituição prevê a pesquisa como uma prática diária, já que se trata de uma atividade reflexiva e investigativa que proporciona o conhecimento teórico e empírico e além disso, em que o ato educativo, reflexivo e formativo deve ser “um princípio pedagógico” (Instituto F, 2012a, p. 69), onde investigar “deve ser atitude cotidiana no professor e no aluno” (Demo, 2002, p. 6), e que, conforme percepção da PO-2, deve ser instigado para, conforme orienta o PPP/2012 do IF

Desenvolver e estimular práticas de pesquisa capazes de problematizar questões suscitadas no contexto acadêmico e na particularidade da prática pedagógica, criando oportunidades para que os envolvidos, crítica e cientificamente, questionem, verifiquem, colem, comparem, analisem, examinem, hipotetizem, descubram, compreendam, sintetizem, organizem e interpretem (Instituto F, 2012a, p. 39).

Na voz dos professores, além de alguma variação quanto ao modo como veem a pesquisa no estágio a acontecer na prática, tendo por referência o modelo implantado em 2012, emergiram também alguns fatores, condições, que aparecem como mais ou menos facilitadores da implantação de tal modelo. Tais condições facilitadoras são reveladas nos seguintes testemunhos:

As discussões sobre as concepções pedagógicas dos professores colaboradores do estágio por serem determinantes para o rompimento de práticas de reprodução Primeiro que tudo sensibilizar o docente em formação, a ter um olhar reflexivo sobre sua prática. Nós exigimos que os alunos, não só apliquem exercíciuzinhos prontos, que eles elaborem os materiais para serem aplicados, eles observem o seu universo de trabalho (PO-1);

criar um diagnóstico, observar os problemas que são identificados no ensino (...), elaborar um plano de intervenção (...), analisar os resultados (PO-2);

as idas e vindas da escola. É essa prática que eu entendo que garante essa formação do professor-pesquisador, porque ele vai para a prática, volta para o espaço de formação, discute, problematiza, levanta sugestões e depois volta para a prática novamente, então, um estágio, quando ele se organiza dessa forma, ele garante essa formação quanto professor-pesquisador (PO-4);

indo ao campo e voltando mais vezes pra refletir, você constrói essa atitude de pesquisador sim, que é a prática (PO-5).

Antes de tudo, podemos dizer que a análise do conjunto dos enunciados dos professores orientadores de estágio nos permitiu acreditar que estamos, de fato, face a uma consciência quanto à necessidade de mudança, de práticas docentes reprodutoras, para práticas reflexivas em que a pesquisa deve ser convocada como atividade relevante para o estágio. O discurso dos professores orientadores, por exemplo, PO-1 e PO-4, evidencia uma intencionalidade de ultrapassagem da perspectiva técnica de estágio que ainda tem sua ênfase no treinamento do fazer da docência. Em relação a essa natureza de estágio técnico, ao qual os professores fazem referência em seus enunciados, a prática do professor é concebida “como instrumentalização técnica”, cabendo ao professor dominar “tão-somente as rotinas de intervenção técnica (Pimenta & Lima, 2004, p. 37), desvinculadas de conhecimentos científicos. O professor nesse tipo de estágio era aquele profissional que organizava o processo de ensino-aprendizagem cuja relevância estava no conteúdo disciplinar, o que induziu a muitos professores a aceitarem que a essência do ensinar estaria centrada no domínio desses conteúdos específicos. Assim, para os alunos se apropriarem do

conteúdo o mais importante na formação de professores era, então, o futuro professor aprender as técnicas do ensinar.

Pelo que podemos ver, emergem nas práticas investigadas evidências de que no estágio a ultrapassagem do modelo técnico para o reflexivo parece não ter ficado clara.

Para os professores entrevistados, o estágio, enquanto processo relacional entre saber e fazer que promove a construção e reconstrução de conhecimentos, se concebe, tal como afirmam Pimenta e Lima (2004) como um espaço prático e como momento de reflexão sobre a própria prática do professor, ou seja, tal como defendido por Libâneo (2002), de cunho crítico, em que existe uma preocupação com o desenvolvimento na autonomia e da emancipação do sujeito.

O discurso da PO-1 reforça a importância de desenvolver no estágio o exercício da autonomia, para criação das atividades de ensino pelos alunos, no sentido de evitar reprodução de atividades prontas. Com estas palavras, deixa antever a existência de atividades de estágio que ainda concebem, e praticam, a formação como lugar de reprodução, mas que é importante mudar para práticas reflexivas e críticas, já em prática ou que podem facilitar, segundo estes orientadores: discussões teóricas nos encontros presenciais com os alunos estagiários como determinante para essa mudança; observação e visitas à escola como principais atividades facilitadoras do desenvolvimento da pesquisa.

Notamos aqui o papel da observação, mas também do observador que devem ser entendidos como parte de uma realidade social que pode ser condicionada pelo contexto, o que significa dizer que não há observações totalmente isentas de interferências, tanto do contexto em que é realizada como do sujeito observador, tal como diz Vianna (2003, p. 65), “Uma observação, por mais bem-feita que seja, nunca apresenta total neutralidade, face à intermediação do próprio observador”.

Contudo, encontramos outros testemunhos que afirmam como atividades que, da mesma forma, contribuem para a pesquisa: diagnosticar e observar problemas, elaborar um plano de intervenção e analisar os resultados (PO-2; PO-3). Assim, para garantir a formação do professor pesquisador, as visitas à escola e à sala de aula aparecem também no discurso dos professores como atividades que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa no estágio. Essas atividades aparecem como representativas, segundo os professores, da promoção também da autoconfiança, necessária ao bom desempenho do aluno estagiário quando das regências de classe.

Ao contrário das percepções sobre as condições facilitadoras do estágio quanto ao papel da pesquisa, entendemos ainda na voz destes orientadores alguns fatores que seriam inibidores da concretização desse entendimento. Dessa forma, os professores entrevistados deixam transparecer algumas evidências de que há limitação de oportunidades para a concretização de um estágio como pesquisa:

a burocracia e ela esbarra exatamente no não reconhecimento de que o estágio de docência, ele é diferente do estágio dos cursos técnicos (PO-1);

preocupação no estágio mais voltada para a inserir do aluno no mercado de trabalho, convênios mais empresariais com as indústrias, com as empresas, mas com as escolas ainda existe uma demora, uma despreocupação e quando se fala em escola, até os documentos que os alunos preenchem pra poder formalizar o estágio, a linguagem é toda como se a escola fosse uma empresa e aí isso dificulta essa concepção da escola como um campo de pesquisa, como um local importante de formação de professores, como espaço de construção de uma identidade de um docente em formação. Proposta de estágio muito burocratizada. O estágio precisa parar de ter uma perspectiva empresarial, os documentos que os alunos elaboram para poder formalizar o estágio, a linguagem é toda como se a escola fosse uma empresa e aí isso dificulta essa concepção da escola como um campo de pesquisa (PO-2);

eu creio que é preciso a gente ampliar essa discussão do estágio que tem que ser mais propositiva para trazer a pesquisa como elemento central nesse processo formativo. Penso que formar o professor pesquisador, não pode ser unicamente de responsabilidade do professor orientador ou dos professores que atuam no estágio precisa ter um alcance maior (PO-3);

a gente ultrapassa as quinze horas, porque são oitenta horas de prática registrada pra o aluno, mas o professor fica com quinze horas, então, segundo os professores, nessa prática de ida e volta ultrapassa as quinze horas determinadas. A forma que é tradicionalmente organizado (...) que a maioria dos professores fazem. Dependem (...) da concepção do professor orientador, porque quem está no estágio precisa ter essa visão amadurecida de que o estágio não é apenas o cumprimento de uma prática dos professores que trabalham com estágio, eles se distanciam dessa perspectiva do estágio como um espaço de pesquisa (PO-5).

Num certo sentido, denunciando ou afastando-se do estágio tradicional e pretendendo questionar situações administrativas e/ou pedagógicas descoincidentes daquelas que vigoram na proposta atual do estágio docente, alguns professores enfatizam o valor do estágio mediado pela pesquisa e pela reflexividade e ao mesmo tempo reivindicam à Instituição as condições operacionais necessárias para realizar a articulação entre o pensado nos documentos e o realizado nas práticas do estágio.

Portanto, por meio destas vozes pensamos ser possível dizer que alguns aspectos operacionais do estágio estão inibindo a formação do professor pesquisador, crítico e reflexivo, revelando com isso uma desconexão entre o teorizado e o realizado e ainda que a proposta de

estágio se encontra recheada de eventuais percepções individuais ou coletivas de ruptura ou distanciamento de um estágio perspectivado como pesquisa, tais como:

- a burocracia por parte dos responsáveis pelo encaminhamento dos alunos estagiários ao campo de estágio;
- a preocupação do IF voltada mais para a colocação do aluno estagiário no mercado de trabalho e escola concebida como empresa e documentos de acompanhamento de estágio direcionado para o posto de trabalho e não para aspectos formativos do professor crítico-reflexivo;
- o estágio concebido como de responsabilidade, apenas, do professor e orientador;
- o enquadramento da escola como empresa;
- a carga horária disponibilizada para o professor orientador insuficiente;
- o distanciamento dos professores de práticas reflexivas.

Concluimos, portanto, que a pesquisa na formação do professor, central na proposta do IF como princípio formativo e pedagógico das práticas docentes para, de acordo com Vieira (2014, p. 14) “formar melhores educadores”, educadores que colocam a investigação ao serviço da sua pedagogia, ou seja, um estágio guiado pelo fazer pedagógico de cada professor numa perspectiva crítica e reflexiva de sua própria prática. No entanto, do ponto de vista das percepções dos professores, o estágio nessa perspectiva ainda não está a acontecer da forma como está explicitado nos documentos orientadores da proposta de estágio implantada em 2012.

Além disso, quando solicitados a refletirem sobre o conceito de professor pesquisador, a voz dos professores aponta para concepções que refletem tanto concepções de aproximação como de distanciamento do significado da pesquisa proposto pela IF, conforme testemunhos a seguir:

formar um professor pesquisador implica refletir sobre o que ele está fazendo, como está fazendo, por que está fazendo, para quê está fazendo e que enxergasse na sua sala de aula, um ambiente de investigação. Então, o que eu entendo por professor pesquisador? Um professor que está sempre estudando, um professor que não se acomoda (POI-1);

eu penso que esse incentivo ao professor pesquisador, ele inicia no processo de observação da escola, no contexto educacional, quando ele se depara com alguns problemas que estão apresentados na sala de aula, no próprio espaço escolar e aí há a necessidade de trazer esses assuntos da escola, pra dentro do processo de formação. Não pode ser unicamente responsabilidade do professor orientador ou dos professores que atuam no estágio. Essa reflexão crítica do papel do professor, mas ainda é muito limitada essa nossa ação dentro da formação mais geral desse aluno. (PO-3);

Tem professor que não garante um contínuo de ida e volta do estudante [a escola] em todo esse processo (PO-4);

existe professor que está nessa linha mais da concepção do estágio enquanto campo de pesquisa e outro que caminha um modelo de estágio (...), mais tradicional, no sentido de

entender o estágio dentro daquela dicotomia entre teoria e prática. Só consigo ver a questão da relação teoria e prática naquele modelo de idas e vindas ao espaço escolar, compreendendo o espaço escolar como espaço de pesquisa (PO-5).

Desse conjunto de ideias enunciadas nas respostas se associadas ao conceito de professor-pesquisador, se infere que há testemunhos de um ser professor pesquisador como profissional que reflete sobre o que faz, ou seja, sobre sua prática pedagógica, que está sempre estudando, e também observa o que acontece na escola para poder identificar problemas que estão acontecendo, sendo a escola o campo de pesquisa. Assim, na perspectiva de formação do professor pesquisador, a teoria e a prática, na voz dos professores, coexiste e deve ser constitutiva do processo de desenvolvimento da prática docente.

Apesar de não termos percepções totalmente convergentes, variando estas em função quer do pensamento quer da ação de cada professor, de cada contexto de escola, da sala de aula e até da postura pedagógica de cada professor, vemos como a pesquisa aparece como relevante no processo de formação do futuro professor, indicando a necessidade de os professores estarem, sempre, estudando. Dessa maneira, podemos concluir, tal como diz Freire (2002, p. 32) que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” o que significa que uma está sempre associada a outra de forma a se complementarem. Mas podemos inferir também que o processo formativo da ação de pesquisar deve ser m princípio pedagógico que vai muito além das atividades do estágio.

No que diz respeito à reflexividade, nas vozes dos professores, dispomos de argumentos como:

essa reflexão, ela leva a uma pesquisa, você não se detém, o sujeito não se detém ao pronto e acabado, ele terá que sair de sua zona de conforto e terá que buscar novos caminhos para sua prática e isso vai exigir dele estudo (PO-1);

reflete sobre as questões? Como é que você olha? Com que lente você tem visto os problemas da escola? Isso é ser professor pesquisador e reflexivo. Tem muito a ver com a necessidade de conceber o professor reflexivo, um professor que consiga compreender qual é o seu papel político e social na sociedade (...) essa reflexão crítica do papel do professor e a reflexão por parte do professor se torna essencial em sua prática diária em sala de aula, pois interfere diretamente em seu plano de estágio (PO-2);

reflete sobre textos para embasar melhor a sua ação (PO-1);

é uma reflexividade dupla, (...) que (...) explora a competência científica dos estudantes, por meio, da pesquisa. Quando a gente separa, claramente que um período o aluno vai estabelecer apenas a reflexão do contexto teórico e apreensão desses conceitos e no outro ele vai desenvolver essa teoria, nós não proporcionamos essa integração e essa articulação de uma maneira muito mais consistente. Hoje nós temos um estágio teórico-prático, onde a gente tem o conjunto da teoria e depois nós temos a prática da Vicência da ação educativa, mas nós não temos o retorno dessa reflexão (PO-3);

o estágio, ele na sua amplitude, como está organizado, leva o aluno a refletir o espaço da escola. O espaço da escola não como espaço apenas de cumprimento de carga-horária, mas como uma oportunidade do aluno compreender esse espaço como espaço problematizado. O aluno estagiário caminha melhor nesse processo de reflexão sobre a ação (PO-4);

apesar das leituras, apesar das próprias metodologias que o grupo faz pra trazer a necessidade de promover essa reflexão crítica do papel do professor, ainda é muito limitada essa nossa ação dentro da formação mais geral desse aluno. Compreendem-se a necessidade de formar esse professor crítico e pesquisador e apresentam (...) na sua ação educativa ou na prática pedagógica, elementos que promovam essa reflexão, outras não, porque compreendem esse papel muito mais técnico, muito instrumental da ação educativa (PO-5).

De acordo com esses enunciados, podemos observar o reconhecimento valorativo que estes orientadores têm sobre o processo de reflexão na formação do professor, atribuindo ao professor um papel político e social, um professor que embasa a sua ação assentado em leituras e na reflexão sobre os textos.

Assim, há quem atribua à reflexividade a possibilidade de melhoria da ação docente do futuro professor e acredita ser o caminho a ser seguido para conduzir o futuro professor a novos olhares sobre os problemas identificados na escola.

As possibilidades da reflexão estariam sendo reveladas, segundo alguns desses professores, quando os alunos estagiários são orientados em suas atividades de estágio, por exemplo:

exigir do aluno a reescritura e corrigir com ele, já é um processo de identidade de pesquisa, porque ele precisa estar refletindo o seu trabalho. Fazer uma entrevista com diretores, ele vai conhecer professores, ele vai se ambientar primeiro com esse universo. Depois que ele se ambienta nesse universo, ele vai ter acesso a uma turma ou duas turmas, desde que seja da mesma série e ele vai observar esse trabalho, para depois fazer uma intervenção. Pesquisar sobre estratégias de leitura, sobre gêneros textuais, que tipo de texto levar para aquele público, então, isso é uma atitude de pesquisa. Tínhamos não só aplicação de sala de aula, mas tínhamos discussões teóricas (PO-1);

a observação, como elemento de reflexão, a gente traz um material voltado sobre os pressupostos básicos da observação e tiramos algumas dúvidas que eles tenham no processo de elaboração da intervenção, que vai dar início no estágio três com a regência (PO-2);

vai estudar material didático da escola, vai estudar os documentos escolares, o currículo, o PPP, o regimento, o estatuto, vai entrevistar o coordenador pedagógico, vai entrevistar o diretor, o vice-diretor;

as idas e vindas num processo mais reflexivo do estágio e é essa prática que eu entendo que garante essa formação do profissional pesquisador (PO-4).

A análise desses enunciados revela que aos alunos orientados de alguns professores são solicitadas atividades como discussões teóricas, escritas e reescritas de textos, entre várias, parecendo se atribuir valor a essas atividades como necessárias à aprendizagem dos alunos, numa

perspectiva de professor que pesquisa e reflete sua própria prática docente. Ou seja, sinalizam, que no estágio, o aluno não apenas realiza a prática da regência, mas também realiza atividades de estudo e reflexão de fundamentação dessa prática. Isso porque o aluno estagiário, segundo estes testemunhos, tem um tempo reservado para discussões teórico-práticas, mediado pelo professor orientador.

De um lado, formar o professor pesquisador reflexivo, de fato, no estágio, parece estar a decorrer como um processo em construção, onde, por vezes, ainda há vestígios da perspectiva técnica e instrumental, como se lê, por exemplo, nos seguintes depoimentos:

está, paulatinamente, se firmando como um espaço de pesquisa, visto que alguns alunos (...) desenvolvem até o TCC com relação ao estágio (PO-1) Confirmada por PO-4;

eu vejo que a nossa ação, ela tende a, em grande parte, a ter uma relação muito mais instrumental, por conta dos nossos formulários, por conta dessas ações que são muito mais rotineiras e burocráticas; Eu penso que a gente pode fazer com que o estágio tenha um caráter mais qualitativo, no sentido de fazer as reflexões (PO-5).

Por outro lado, há testemunhos que evidenciam a participação do aluno estagiário em visitas periódicas à escola, campo de estágio para realizar observações fazer a caracterização da escola e da sala de aula, tal como proposto no PPC/2012 (Instituto F, 2012c, p. 146). As atividades teóricas e práticas do aluno estagiário, estariam, assim, ao mesmo tempo, possibilitando, aos alunos estagiários vivenciarem práticas de natureza reflexiva:

fazíamos a parte teórica, a parte prática, encontros presenciais com a parte teórica e encontros na escola (PO-1);

entrevista com os sujeitos nesse espaço, até chegar o momento de entrar em sala de aula (...) tem aí o momento da observação (PO-4).

As evidências no discurso de alguns professores são que as atividades de observação desenvolvidas por ocasião do estágio docente têm sido as mais importantes para provocar reflexão da prática do professor. Ademais, há o testemunho de que o estágio está provocando a desmistificação da noção de estágio técnico na docência, em que “o profissional fica reduzido ao ‘prático’: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas” como dizem Pimenta e Lima (2004, p. 37).

Com os nossos testemunhos, evidencia-se que a instrumentação técnica no estágio parece estar perdendo espaço para a reflexão do professor sobre sua prática, muito embora haja ainda quem perceba que o estágio está sendo implantado numa perspectiva que ainda precisa de avançar em termos de instrumentos de acompanhamento que permitam mais reflexão por parte dos alunos.

Ficamos a saber, portanto, que, de certa maneira, que há práticas que transitam por um lado entre a concepção de um estágio ainda com influências da técnica e, por outro lado, uma concepção de estágio crítico e reflexivo.

Assim, percebemos que, em certo sentido, contestando ou reivindicando condições objetivas de práticas reflexivas e pretendendo maior carga horária para as orientações das atividades do estágio docente, o discurso de uma das orientadoras revela uma preocupação com o não aprofundamento das orientações das atividades do estágio, condicionado ao tempo disponível para tal orientação. O que reflete, também, até certo ponto, o que se caminha para o cumprimento da prática do estágio tal como pensada nos documentos institucionais, conforme reforça PO-2: “o estágio um, que é o que eles caracterizam e analisam o livro didático, eu acredito que ele consiga ser cumprido, conforme até as orientações dos documentos. Eles conseguem fazer essa caracterização e a gente consegue trabalhar com eles conceitos”. Acreditamos também que, como diz Libâneo (2002), esteja se a substituir a eficácia da técnica pela eficácia da flexibilidade, a verdade pronta dos conteúdos, pela relatividade dos saberes, abandonando a certeza dos saberes e buscando a invenção de novas práticas e assim, contribuindo para uma educação que pode caminhar para a emancipação do professor e do aluno.

No conjunto das opiniões dos professores orientadores relativamente à formação de uma Identidade profissional de professor desenvolvida no estágio, os nossos entrevistados apontam para a identidade de professor pesquisador, conforme enunciados:

professor pesquisador seria uma espécie de identidade pra esse formando da instituição. Porque ele precisa saber o cerne, o eixo dessa atividade que não é só acadêmica, mas ela é uma atividade que o norteia na sua formação, na sua ação. Então isso foi como ponto de partida inicial (PO-1);

eu tenho uma opinião sobre a identidade docente, que ela começa a ser construída nas nossas identificações, desde a imagem de professores. Eu não acho que ele já sai com uma identidade formada (PO-2);

para mim a identidade profissional, ela é aquela identidade que o professor consiga compreender o seu papel, a sua finalidade, o seu compromisso educacional, a serviço de que ele está, que é a educação. A identidade profissional desse futuro educador, ela vai se dar de forma contínua, ela é processual e também não vai se esgotar somente na vida acadêmica dele, então todas as experiências que os alunos vão acumular ao longo desse processo formativo, tanto teórico, como também das experiências vivenciadas, vai compor essa identidade profissional (PO-3);

a identidade do professor, seja ele qual seja a especialidade, no nosso caso é matemática, física, geografia, aqui no IF, eu vejo ela equilibrada (PO-4);

eu não consigo identificar se a identidade que a gente tá querendo alcançar, se ela se efetiva, se ela se concretiza durante o processo formativo, acho que é muito, assim, complexo, difícil a gente mensurar (PO-5).

A análise desses fragmentos da voz dos professores sobre a identidade profissional do licenciado do IF, revela sinais da concretização da identidade que foi perspectivada nos documentos oficiais, na direção de um professor que pesquisa e do professor reflexivo. Percebemos que o futuro professor deve exercer sua prática a partir de uma reflexão crítica sobre a escola e a sala de aula, visando transformar a realidade da escola. Muito embora as vozes de alguns professores sinalizem que o estágio nem sempre está dando conta da formação desse professor pesquisador e reflexivo, na generalidade, as palavras dos professores reconhecem a intenção da instituição em formar o professor reflexivo, no sentido dos futuros professores poderem despertar uma “(...) nova consciência reflexiva, o que permite a cada um assumir uma tarefa num nível cada vez mais profundo e crítico. Essa prática vai minando a corrente da alienação e prepara um movimento maior de mudança” (Vasconcellos, 2002, p. 162), aparentemente, semelhante ao que Freire (2002, p. 55) entende por “consciência do inacabamento” em que o professor como sujeito crítico se dispõe “à mudança, à aceitação do diferente”, buscando incorporar as ações pedagógicas intervenções que atendam a diversidade de alunos inserida em sua sala de aula.

Dessa forma, concluímos que a reflexividade na formação do professor por meio do estágio pode provocar, então, uma prática diferente das práticas reprodutoras do fazer docente, em que o estágio acontece com foco em atividades relacionadas ao fazer da docência desvinculado de uma base teórica. Enquanto que, para formar o professor pesquisador é preciso desenvolver ações pedagógicas voltadas para investigar “na, sobre e para a ação educativa” (Alarcão, 2001, p. 6) e, também socializar com seus pares os resultados das pesquisas realizadas.

Chama-nos atenção, a ênfase dada pelos professores à relação teoria-prática na proposta do estágio, valorizando, assim, uma perspectiva formativa da prática fundamentada na teoria. Embora seus enunciados revelem diferentes percepções em relação à concretização da pesquisa no estágio, ora com discursos afirmativos ora com discursos menos positivos e até mesmo com discursos ambíguos, mesmo assim dá para perceber que não existe clareza na ideia da pesquisa no estágio, por parte de alguns dos nossos sujeitos, como aquela que “constrói uma base de conhecimentos produzidos a partir da análise interpretativa do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e na instituição escolar” (Instituto F, 2012a, p. 136). A falta dessa clareza,

aparentemente, pode ter contribuído para os professores terem se expressado distintamente, isto é, para uns afirmada e defendida e, para outros, negada.

Ainda nesta temática da reflexividade, esta parece ter sido refletida pelos professores nessa mesma lógica de dualidade entre o estar e não estar presente nas atividades do estágio. Associada ou dissociada dessas atividades, poderá estar a haver, da mesma forma, o mesmo confronto entre a afirmação e a negação da pesquisa *versus* reflexão e pensamento *versus* ação. Nas vozes dos professores dá para perceber uma certa fragilidade em relação ao próprio entendimento do conceito, tanto de professor pesquisador, quanto do professor reflexivo.

Síntese

Nestas páginas, que constituem a primeira análise realizada sobre o estágio docente implantado no novo modelo proposto a partir de 2012 pelo IF, podemos sustentar, em nossa tese, que a relação teoria-prática, a pesquisa e a reflexividade, representando os principais princípios que orientam o programa de estágio proposto para as licenciaturas da Instituição investigada, estão, até certo ponto, a encontrar eco nas atividades de estágio, o qual, tal afirmam Pimenta e Lima (2004) se concebe como um momento de reflexão sobre a própria prática do professor.

A relação teoria-prática na proposta do estágio, acedendo a uma perspectiva formativa da prática fundamentada na teoria, é sinalizada em diferentes percepções, deixando perceber, contudo, que, por parte de alguns professores, não existe clareza, nos próprios documentos, quanto ao seu papel no estágio. A falta dessa clareza, aparentemente, pode ter contribuído para os professores expressarem de maneiras diferentes suas representações do estágio e talvez por isso os professores percebam que a pesquisa ora está presente no estágio ora não está.

Relativamente à pesquisa, ficou claro no discurso dos professores que existe a intenção da instituição em formar um professor pesquisador, conforme explicita o PPP/2012 (Instituto F, 2012a, p. 57), “organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos”. Mesmo, assim, fica também claro que a intenção da pesquisa na prática do estágio, aparentemente, é revelada como não estando a acontecer em sua totalidade, afirmando, alguns, contudo, que o estágio está se firmando *paulatinamente* como um espaço de pesquisa, havendo até um professor que afirma não ter sequer percebido a pesquisa no estágio na forma pensada nos documentos reguladores da Instituição.

Vale lembrar que a LDB/96 assegura 400 horas de estágio na formação de professores que deverão ser divididas em quatro semestres ao longo do curso de licenciatura. Mesmo assim, esse

dispositivo legal parece não ser suficiente para a superação do distanciamento que de certa forma foi evidenciado nas vozes dos professores, reforçando que entre o momento do pensar e do agir na formação docente o pensar ainda se sobrepõe ao agir.

Ressaltamos que o movimento em que se enquadra o discurso dos professores acerca da pesquisa no estágio tem em comum que o escrito nos documentos institucionais do IF não está sendo suficientemente associado às práticas realizadas no estágio dos cursos de licenciaturas da nossa Instituição. Evidenciam-se com isso fragilidades entre o pensado, proposto e o executado no estágio pelos professores e alunos.

No que concerne ao discurso da identidade profissional do professor, os professores orientadores desta pesquisa evidenciam que a proposta de estágio implantada em 2012 parece ser, no momento, apenas um caminho que se está a iniciar no IF. Trata-se, então, de um discurso que reflete, de certo modo, o não total cumprimento do estágio como pesquisa, tal como perspectivado pelo IF, podendo, contudo, vir a se realizar no decorrer de outras graduações e nas próprias práticas pedagógicas desenvolvidas pelo futuro professor no ambiente de trabalho de sua docência. Mesmo assim, para estes professores essa identidade é construída na e pela prática docente. Assim, como Nóvoa (1992, p. 16) afirma “A identidade não é um dado adquirido, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” Esse estar na profissão na contemporaneidade implica “um agir na urgência e um decidir na incerteza” conforme argumenta Perrenoud (2001a, pp. V e VI), em que a reflexão e a ação pedagógica possam tornarem-se mediadores de um projeto social em favor de uma escola, onde conhecimento e poder estariam associados à uma opção político-pedagógica que incorpore interesses de natureza mais humana, inclusiva e emancipatória, contribuindo, assim, para a formação da identidade do professor reflexivo à semelhança do professor intelectual transformador (Giroux, 1997).

Contudo, podemos inferir que os desvelamentos produzidos pelo discurso dos professores, em nosso estudo de caso, sobre as temáticas consideradas, de certa forma, permitem produzir um conhecimento que demonstra todas as fragilidades associadas ao estágio, as reais possibilidades e limites de uma formação do professor reflexivo de sua prática, tendo como campo de pesquisa a escola. Cabe a nós, professores e gestores, resgatarmos o caráter crítico e reflexivo da prática nas atividades de estágio.

Concluída a análise dos dados das entrevistas individuais dos cinco professores orientadores de estagiários, seguidamente, entramos na análise dos dados das entrevistas aplicadas em grupos focais com os alunos.

4.2.2 Pesquisa, reflexividade e identidade de professor pesquisador na voz dos alunos

Os dados acerca do novo modelo de estágio docente implantado em 2012, no IF, como próximo ponto de análise, foram obtidos na voz de 41 alunos estagiários, de três turmas concluintes de licenciaturas da instituição, conforme dito antes. Desse total, 20 alunos são da Turma 1 (T1), uma das primeiras turmas, 08 alunos da Turma 2 (T2), uma das segundas turmas, e 13 alunos da Turma 3 (T3), uma das terceiras turmas, por isso, a identificação adotada é: T1-AE-01 a 20; T2-AE-21 a 28 e T3-AE-29 a 41.

A análise se mantém na lógica da análise feita dos professores, observando as mesmas temáticas de análise: Pesquisa, reflexividade e identidade profissional.

Estes dados são, assim, representações de alunos que são concluintes de um estágio já na perspectiva crítica e reflexiva, conforme proposto nos dispositivos legais e regimentais orientadores da prática supervisionada da Instituição em estudo.

Procurando agora projetar o olhar dos alunos estagiários acerca do modelo de estágio proposto pelo IF, em 2012, nos parece que as vozes destes sujeitos, acerca das questões relacionadas à pesquisa, mediada pela reflexividade e pela busca de uma identidade de professor pesquisador, afiguram-se como percepções que evidenciam a pesquisa no estágio como um meio que converge para a busca de informações acerca de um conhecimento que se deseja obter para o ensinar a aprender, na abordagem crítica e reflexiva da construção do conhecimento.

Relativamente às percepções, em geral, dos alunos no estágio no novo modelo, há diversos depoimentos que apontam o estágio como “o início de um processo de estabelecer uma relação entre a teoria e a prática”, sinalizando uma preocupação associada às atividades a serem *desenvolvidas*.

Alguns exemplos:

na minha opinião, assim, algo muito marcante no estágio, foi assim, a tentativa de que nós, sempre estabelecêssemos relação entre a teoria e a prática, que isso não acontece de maneira dissociada (T1-AE-1). Confirmado pelos alunos estágios T1-AE-2, T1-AE-3, T1-AE-4);

eu acho que essa teoria que a gente vai vendo aqui, vai tentando se aproximar dessa realidade, vai dando uma confiança pra gente quando a gente vai pra prática, mas tem essa particularidade que eu senti em relação ao ensino fundamental, mas há essa proximidade sim, eu acho (T2-AE-2);

há uma tentativa de união entre teoria e prática (T3-AE-29);

quando a gente vai unir os dois, essa teoria se torna importante (T3-AE-33).

A análise desses excertos nos permite inferir que a relação teoria-prática para esse grupo de alunos estagiários é destacada como um processo que acontece, teoricamente, associada com as práticas docentes e avaliada como definidora das orientações dos professores de estágio no Instituto F, convergindo para o que determina o Art. 281 da Organização Didática de 2012, ao explicitar que “A prática profissional configurar-se-á como um procedimento didático-pedagógico que contextualiza, articula e inter-relaciona os saberes apreendidos, relacionando teoria e prática, a partir da atitude de desconstrução e (re)construção do conhecimento” (Instituto F, 2012b, p. 65). Desta forma, podemos ver que a prática docente depende de procedimentos didáticos assumidos pelos professores orientadores e do comprometimento dos estagiários em relação à realização das atividades propostas.

Também, para esse grupo de alunos o movimento entre a teoria e a prática aparece em suas vozes assemelhando-se ao que orienta o PPP/2012 ao explicitar que – “a formação inicial oportuniza, aos futuros mestres, uma base sólida de conhecimentos constituída pelo estudo acadêmico e pela análise crítica das práticas pedagógicas” (Instituto F, 2012a, p. 136).

Com isso, reforça-se a necessidade dos professores em formação inicial colocarem em prática as duas dimensões epistemológicas da sua formação acadêmica – teoria e prática, que no caso da prática profissional supervisionada, enquanto componente curricular “implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (Brasil, 2001a, p.23). O que significa dizer que, de acordo como tal dispositivo legal, a teoria e a prática estão presentes no estágio em sintonia com o conceito de estágio como componente curricular. Como vivência, os alunos atribuem, à prática curricular supervisionada, o primeiro momento da vivência desse processo de articulação, dando sinais de que tal relação não estaria acontecendo no seu processo formativo. Contudo, há também quem afirme que todos os professores em formação foram preparados para serem professores reflexivos.

Muito embora a realidade das salas de aula não favoreça a dimensão reflexiva sobre suas práticas pedagógicas, os estagiários apontam o limitado tempo disponível para as aulas. Mesmo assim, o estágio como possibilidade de inserção do futuro professor no mundo real da sala de aula

parece ter possibilitado questionamentos aos estagiários. O que revela uma aproximação de vivências reflexivas sobre a sala de aula e suas práticas pedagógicas e com isso apontando para uma possível construção de conhecimento prático no estágio, associado às teorias que fundamentam tanto o saber, quanto o fazer do professor. Neste sentido, vemos a sintonia com o Art. 61 da LDB/96, que define ser um dos fundamentos da formação de professores no Brasil “I - a associação entre teorias e práticas inclusive mediante a capacitação em serviço” (Brasil - Lei nº 9.394, 1996, p. 35). Talvez essa importância atribuída pelos alunos das licenciaturas à relação teoria-prática, se dê em função desse dispositivo legal.

Porém, diferentemente desse discurso, outro grupo de alunos apresenta discordância em relação às percepções do grupo anterior. No que diz respeito às percepções que têm da proposta de estágio, alguns chegam a referir-se à proposta do novo modelo como não estando a acontecer, para além de nem todos concordarem com a própria proposta. Alguns exemplos:

a gente aprende com a teoria, mas, ser professor a gente só aprende na sala de aula (T2-AE-1);

atende as nossas necessidades, mas com uma certa dificuldade (T1-AE-6); .

dando os primeiros passos, então ainda tem muitos problemas, ficam muitas lacunas, por essa falta de experiência (T3-AE-31) (Confirmada pelo T3-AE-32);

a orientação das professoras (...) foi determinante, porque quando você lê a estrutura documental da IF, você sente que o estágio, ele é técnico (T1-AE-2, T1-AE-3, T1-AE-4, T1-AE-5, e T1-AE-6);

há essa distância, eu vejo, entre a teoria que a gente vê aqui e a prática (T2-AE-22);

a gente sabe que, por exemplo, a teoria e prática nunca vão andar juntas (T2-AE-25);

eu percebo que existe confronto entre essas duas vertentes, entre teoria e prática, mas não é uma coisa que vá se tornar impossível de solucionar (T2-AE-24).

Esta dissociação entre teoria e prática implica situar tanto a teoria como a prática em diferentes perspectivas conceituais. Entendemos que o mais importante no estágio é compreender o movimento dialético que dá sustentação à relação teoria e prática, tal como Sánchez, (1968, p. 210) argumenta: “a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas”. No caso da ação docente, a teoria transforma a consciência do professor e

consequentemente pode leva-lo a uma ação transformadora da realidade escolar e da sala de aula.

Contudo, entre estes alunos há quem tenha percebido que a teoria e a prática ainda se mantem distante uma da outra no programa de atividades de estágio proposto pelo IF. Nessa perspectiva, a teoria desvinculada da prática pode se configurar como contemplação e a prática como um fazer instrumental. “É o fazer pelo fazer” (Saviani, 2005, p. 141). Assim, parece que não se pode partir da prática e permanecer nela. O processo de formação do professor deve ir além desses limites.

✓ A construção do conhecimento profissional do professor, por ocasião do estágio, assinala uma tensão entre teoria e prática nas atividades de estágio. Ademais, evidencia que tal busca não está sendo vã porque ela se situa em um campo de discussões em que o modelo de estágio tradicional começa a ser questionado e substituído através de atividades mais críticas e reflexivas, denunciando a presença em documentos institucionais da concepção técnica do estágio o que é natural em uma experiência piloto, entendida como aquela na qual professores e alunos experimentam a implantação de novas ideias em um contexto formativo em que mantêm-se dois tipos de estágios: um para os cursos técnicos e tecnológicos e outro para as licenciaturas. Vale destacar que reflexividade aqui é compreendida em uma perspectiva de reflexão dialética.

Ainda que todas as etapas do estágio não se coloquem como apenas uma experiência da relação teoria-prática, os alunos chegam a sinalizar que isso não é impossível de ser solucionado, confirmando que aprenderam a teoria, e que para aprender a prática do ensinar é preciso, antes, exercitar essa prática na sala de aula. O aprender a ensinar em sua trajetória de tornar-se professor é revelada pelo aluno T2-AE-1 como algo que só acontece no chão da sala de aula. Neste aprender no chão da sala de aula pelo professor em formação, aponta-se a sua condição de agente; assinala também que o professor persegue outro conhecimento – o conhecimento da experiência do ensinar a aprender, pois como bem nos explica Freire (2002, p. 52): “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, as perguntas dos alunos e suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”. Desse modo, é em sua experiência de sujeito se fazendo como agente do ensinar ao aluno a aprender que o futuro professor vivencia o aprender a ensinar.

Existe a percepção da teoria dissociada da prática e das atividades de estágio, sinalizando a permanência da dicotomia histórica, entre esses dois polos da epistemologia do conhecimento.

Mas, como nos diz Pimenta e Lima (2004, p. 43), “o papel da teoria é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos”. Portanto, a intencionalidade nos documentos de se trabalhar no estágio a vertente crítica e reflexiva da construção do conhecimento como fundamento do estágio se encontra em sintonia com as questões relacionadas as práticas docentes institucionalizadas e com as respectivas ações dos futuros professor e que atente em parte as necessidades dos professores em formação.

Concluimos que a teoria desvinculada da prática pode se configurar como contemplação e a prática como um fazer instrumental. “É o fazer pelo fazer” (Saviani, 2005, p. 141) dito anteriormente. Assim, parece que não se pode partir só da prática ou da teoria e permanecer em uma ou outra. O processo de formação do professor deve ir além dos limites da teoria e da prática.

Há ainda no que se refere às percepções do estágio, na voz dos alunos, quem tenha uma opinião bastante favorável sobre a proposta implantada na Instituição, alguns exemplos:

Sempre existe uma relação [entre teoria e prática] e sempre havia um esforço nesse sentido, de, por exemplo, quando fossemos observar uma aula ou quando nós analisamos o material didático, isso era algo que a gente fazia solto, de qualquer jeito. Havia essa orientação no sentido de que ‘observe o que nós estamos estudando na sala de aula, na prática de vocês, vejam o que não está acontecendo na prática e que deveria, sempre essa relação teoria-prática é coisa ... muito [importante] (T1-AE-1);

Na licenciatura de espanhol, particularmente, as professoras que conduziram [o estágio] nos levaram sempre a estabelecer essa relação (T1-AE-2);

A pesquisa no estágio, como já disse antes foi o inovador para mim (T1-AE-2);

proporciona um contato, realmente, com a realidade e traz também questionamentos para a gente (T1-AE-16);

quando você pega um material e pensa (...) isso aqui é muito interessante realmente para aquele grupo e tal. Tem todo um (...) olhar crítico realmente, que se cria, que se constrói, a gente tem um contato, realmente com a realidade e traz questionamento (T1-AE-15);

O estágio ajudou no sentido de refletir sobre a prática. No decorrer do processo acadêmico, para mim, sempre, cada atividade me levou a pesquisar (T1-AE-16);

[o estágio] é mais completo. Eu acho interessante a proposta, inovadora. Há uma tentativa de união entre teoria e prática mesmo, que, assim, pelo que eu sei, pelo que eu entendo, pelo que eu já li, as vezes é muito diferente fazer os dois juntos, unir teoria e prática, né? num curso assim, tal e essa tentativa é uma proposta inovadora e tal, eu gosto (...) o aluno tem um apoio maior, você tem um acompanhamento (T3-AE-29);

[o estágio] completa o que a gente aprende em sala de aula, quando a gente vai colocar em prática (T3-AE-30);

[a proposta] é bastante inovadora e muito importante. Eu acho que é uma proposta boa, essa proposta de vivência em sala de aula essa prática. Esse feedback do professor com os alunos quando à prática de estágio. Eu acho importante ter essas orientações em sala de aula no curso – orientação de estágio. Isso é importante até mesmo para incentivar o aluno a seguir a profissão, a carreira (T3-AE-31);

A gente teve uma formação ética, cidadã (T3-AE-20);

Somos preparados para trabalhar a questão do estágio numa concepção reflexiva (T2-AE-24);

a pesquisa (...) deve estar sempre envolvendo a prática do professor (T3-AE-37);

observo também pelos meus colegas que estão concluindo é que o IF ele forma um perfil crítico, reflexivo e humanista. Acho que os profissionais que vão sair daqui eles vão sair com esse pensamento de desenvolver uma educação que permita que o aluno tenha o seu próprio pensamento. Que ele reflita sobre aquilo que está sendo apreendido. E tenha o seu próprio pensamento (T3-AE-41).

Acreditamos poder inferir que, em relação à proposta de estágio implantada em 2012, esses alunos compreenderam aspectos conceituais relevantes da proposta, ligados à formação humana integral. Identificaram questões operacionais favoráveis a concretização do modelo pensado nos documentos; dão destaque para a orientação dos professores de estágio, o contato com a realidade e para o acompanhamento ou não acompanhamento do processo formativo em cursos de licenciaturas, reconhecem aspectos formativos inovadores, evidenciam a pesquisa como elemento inovador na proposta. Percebem a proposta como mais completa do que a que existia antes nas licenciaturas do IF, dão destaque para relação teoria-prática nos processos formativos do professor crítico, reflexivo, pesquisador ético em contato com a escola. De modo geral, as percepções dos alunos sobre a proposta do estágio implantado em 2012 apontam para aspectos favoráveis no novo modelo, percebendo a importância da vivência da prática da docência para a formação do futuro professor. Confirma com isso “o interesse por uma formação prática, que desenvolve saberes práticos úteis para o trabalho e adquiridos diretamente para o seu exercício (Dubar, 1997 citado em Formosinho & Machado, 2007, p. 77). No caso dos alunos entrevistados para o exercício da docência.

Com base na análise alusiva as percepções de estágio, é possível dizer que, na voz dos alunos, a proposta implantada em 2012 pelo IF aparece como um conjunto de representações que se afiguram como coincidentes com às percepções evidenciadas na voz pelos professores. Delineiam-se então como traços em comum entre as representações de estágio dos sujeitos:

✓ a questão da relação teoria-prática como um processo formativo que articula teoria e prática, percebendo também essa relação como ponto de partida para o desenvolvimento das

atividades práticas de estágio e início da vivência dessa relação nas licenciaturas do IF (T1-AE-1). Nesse mesmo sentido, Adorno (1992) argumenta que o pensamento quando se volta para algo importante, o ato de pensar “produz um impulso prático” (p. 76) e o estágio, segundo os alunos testemunham é muito importante para sua formação docente. Assim, esse impulso prático no pensar dos alunos estagiários implicaria, num primeiro momento, interpretar a realidade para depois propor transformá-la por meio de intervenções planejadas para suas regências de classe e também percebida como princípio orientador da proposta de estágio;

✓ a percepção de que “a pesquisa no estágio é algo inovador (T1-AE-2), sinalizando, de certa forma, que os alunos reconhecem a pesquisa como princípio orientador da prática, contribuindo para na formação do professor “crítico, reflexivo e humanista (T3-AE-41), confirmando que nos estágio “são preparados numa concepção reflexiva” de educação (T2-AE-2. Contudo, a aptidão ou não aptidão para orientações baseadas nas novas atividades associadas à pesquisa e à reflexão, por sua vez, pode fazer pensar que o pensado nos documentos estaria acontecendo, de fato, nas práticas dos professores em formação.

Os alunos confirmam que o estágio proporcionou um contato dos futuros docentes com a realidade da escola, o que possibilitou o questionamento e também a reflexão sobre a prática do professor (T1-AE-16), evidenciando que a teoria complementa a prática (T3-AE-30). A ideia de que a teoria e a prática devem se complementar, implica dizer que não é suficiente, apenas estudar a teoria e depois realizar a prática.

Para alguns alunos, a proposta de estágio implantada em 2012 apesar de ser assentada na “ideia de que seja reflexivo, uma reflexão crítica (...) quando a gente vai para a prática, a gente é limitado ao comportamento que aquele professor tem e a gente acaba sendo limitado, porque aquele professor quer que a gente reproduza (...) a forma como ele trabalha (T2-AE-22). Evidencia com isso um distanciamento entre o dito nos documentos e o realizado nas atividades práticas do estágio.

Há, também, quem não tenha uma percepção de estágio ainda formada sobre a proposta implantada. É o caso do aluno T3-AE-29 quando diz: “eu não tenho concepção formada”. Há ainda a confirmação de que a proposta do novo modelo de estágio é mais inteira e completa (T3-AE-29), “é excelente, atende as nossas necessidades, mas com uma certa dificuldade” por apresentar sinais de “uma coisa meio que mecânica (T1-AE-6), denunciando a presença da visão técnica nas práticas formativas do professor em que o fazer pedagógico é desvinculado da dimensão crítica reflexiva.

Embora se tenha constatado uma variedade de concepções por parte de alguns alunos investigados da compreensão da concepção proposta para o novo modelo de estágio docente na Instituição pesquisada, persiste uma certa dificuldade de reconhecer que a pesquisa e a reflexividade são referentes constitutivo de organização da proposta implantada. Talvez porque, nem sempre as propostas teóricas se enquadram numa dimensão emancipatória da educação escolar.

Ainda para outros “a proposta é inovadora e importante, mas que ao mesmo tempo estaria dando os primeiros passos (T3-AE-31), confirmado pelo aluno T3-AE-32 e que precisa ser percebida como inacabada (T3-AE-32) também pela Instituição. Todas essas representações apresentadas pelos alunos estagiários, revelam incertezas conceituais que dificultam a concretização do pensado para o estágio, mas ao mesmo tempo existem sinais de que as orientações de alguns professores orientadores direcionam os alunos para práticas de ensino numa perspectiva diferente do modelo de estágio anterior, evidenciando que a dimensão técnica, parece está sendo revelada como ultrapassada na proposta de estágio das licenciaturas, mesmo que de forma incipiente.

Do ponto de vista dos aspectos positivos da pesquisa os testemunhos de alguns alunos sublinham que:

eu acho que a pesquisa é muito importante no estágio (T3-AE-32). (Confirmada por T3-AE-36);

a sala de aula em si é um campo de trabalho muito grande para se fazer pesquisa (T3-AE-32);

como estagiária nós deveríamos pesquisar para tornar as aulas mais interessantes, levar uma coisa nova, até para quebrar certos paradigmas que existem principalmente na escola (T3-AE-34);

a pesquisa no estágio, como eu já vim de outra licenciatura, foi o inovador para mim, que eu venho de duas experiências, de dois estágios (T1-AE-2);

já fazia [pesquisa] mas não tinha esse filtro todo (T1-AE-15). (Confirmado pelo T1-AE-15);

a gente pesquisa e traz novidades, coisas novas pra o aluno (T1-AE-18);

estamos em processo, através de nossas pesquisas, nossas experiências, a gente vai estar construindo, configurando, vamos dizer assim, um panorama que possa estar solucionando tais problemas, através de nossas experiências (T2-AE-24);

eu acho que a pesquisa entra aí mesmo, pra manter o professor animado, acordado pro que tá rolando no mundo (T3-AE-31);

esse hábito de pesquisa pra nós enquanto alunos e depois quanto profissionais, eu achei bastante importante (T1-AE-18). (Confirmado por T2-AE-23).

No âmbito dessas percepções, os professores em formação fazem referências ao caráter investigativo no estágio, evidenciando a importância da pesquisa na sua formação. Por outro lado, a análise desses excertos nos faz aceitar que a pesquisa no estágio não está sendo realizada na forma pensada por Lakatos e Marconi (2001, p. 43), ou seja, como

um procedimento metodológico do pensamento reflexivo que exige um tratamento científico que se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para se descobrir verdades parciais significa mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para as questões propostas utilizando métodos científicos.

Esse procedimento, no estágio, parece ser evidenciado mais numa perspectiva pedagógica em que “o professor pode desenvolver uma ação pedagógica diferenciada” (Instituto F, 2012a, p. 69). Talvez por isso, o aluno estagiário T2-AE-24 perceba que a pesquisa no estágio está em processo de construção e que através dela e das experiências dos professores se possa construir mais adiante um panorama de pesquisa que possa solucionar problemas da escola. O aluno T3-AE-29 considera a pesquisa fundamental para “fazer os trabalhos”, ou para “fomentar, melhorar as aulas”, no olhar do aluno T3-AE-32, revelando a percepção de pesquisa na perspectiva pedagógica com foco na didática.

Ainda em relação à pesquisa, em resposta às questões sobre disciplinas e atividades que contribuíram para o seu desenvolvimento, alguns alunos, assim, se manifestaram:

tem disciplinas que são realmente direcionadas para a questão da pesquisa: Metodologia do trabalho científico, Fundamentos Socioeconômico da educação (T1-AE-11);

pra mim, sempre, cada atividade, me levou a pesquisar (T1-AE-16). Confirmado por T2-AE-21 E T2-AE-24, T3-AE-29 e T3-AE-33;

uma grande maioria das disciplinas (T1-AE-14);

essa prática da pesquisa, eu acho que depende do tipo de atividade que o professor vai desenvolver. Se ele vai incentivar para que o aluno, que trabalhe metodologias que vão necessitar da pesquisa. Eu acho que isso varia mesmo, assim, de acordo com a forma como a disciplina é conduzida, acredito que nós tivemos bastante isso (T1-AE-14).

Esses excertos nos conduzem à interpretação no sentido de percepções semelhantes em relação às disciplinas que no estágio estariam ajudando no desenvolvimento da pesquisa. Se é possível aceitar que todas as disciplinas contribuíram para a pesquisa no estágio, tal perspectiva se configura como um processo formativo em evolução que evoca o saber e o fazer do futuro professor, mediante a apropriação e (re)construção de saberes da docência, agregando os conhecimentos, da ciência, da cultura e da técnica.

Além disso, considera a possibilidade de todos terem sido incentivados a trabalhar na perspectiva da pesquisa, desde que incentivado pelos professores, conforme testemunho do aluno T1-AE-14.

Do ponto de vista de aspectos desfavoráveis que dificultam a concretização da pesquisa no estágio os alunos assim testemunham:

Eu acho que tem suas limitações por que o estagiário se preocupa muito em fazer o estágio. Em dar conta do estágio. Eu acho que a pesquisa ainda está um pouco, aquém das expectativas do estagiário. Eu tinha que dar conta do meu estágio. Eu tinha que elaborar minhas aulas, meus planos de aulas, colocar em prática e tudo. E essa questão de fazer pesquisa ficava um pouco mais... (T3-AE-32);

é importante a questão da pesquisa, mas questão de curso em si, o curso ele não cobrou muito o que era para ter cobrado. A gente pesquisar mais. E faltou, assim, um acompanhamento na questão de como pesquisar, onde pesquisar, onde buscar, e, assim, eu não tive nenhuma base, eu tive que buscar sozinho, eu planejei sozinho, as dinâmicas eu que tive que escolher sozinho, assim, tudo sozinho (T3-AE-33).

O aluno T3-AE-32, posicionando-se pela expectativa dos alunos em relação à pesquisa no estágio, dá sinais de que a mesma não está atendendo as suas necessidades, em particular no tocante a questão do tempo disponível para a pesquisa. Segundo esse aluno, são muitas atividades a serem cumpridas no estágio e a pesquisa vai ficando sempre para outro momento. Ao que parece, essas reticências postas no final desse fragmento da voz do aluno estariam evocando a pesquisa como não acontecendo no momento do estágio associada as questões inerentes à sua prática docente. A análise parece revelar que a função da pesquisa está mais associada às questões ligadas aos processos metodológicos necessários ao exercício da sua docência em sala de aula e dissociada da reflexividade crítica de sua própria prática. Além disso, para o aluno (T3-AE-33) faltou um acompanhamento na questão de como pesquisar, onde pesquisar, onde buscar e, conseqüentemente o aluno se sentiu assim, despreparado em termos de base teórica sobre a pesquisa, denunciando a falta de orientação dos professores orientadores “na questão de como pesquisar, onde pesquisar, onde buscar” o(T3-AE-33). Diante desses questionamentos, vale ressaltar o que afirma Demo (1992) sobre pesquisa na escola:

A pesquisa na escola é uma maneira de educar e uma estratégia que facilita a educação (...) e a consideramos uma necessidade da cidadania moderna. (...) Educar pela pesquisa é um enfoque propedêutico, ligado ao desafio de construir a capacidade de reconstruir, na educação básica e superior (...) A pesquisa persegue o conhecimento novo, privilegiando com seu método, o questionamento sistemático crítico e criativo (p.2).

Essa forma de educar, quando adotada nas instituições formadoras – a de que o ato de pesquisar requer um educador que, exercendo seu papel de orientador da aprendizagem abre

novas perspectivas de aprendizagem para seus alunos em direção à investigação, questionando-os e permitindo que questionem, tendo em vista a ultrapassagem do saber ingênuo pautado no acúmulo de informações que caracteriza o saber do senso comum (Freire, 2002).

Outro aspecto negativo citado pelos alunos foi a dependência da pesquisa “do tipo de atividade que o professor vai desenvolver, se ele vai incentivar, que trabalhe metodologias que não necessitar da pesquisa, que vão motivar o aluno a pesquisar” (T1-AE-14). Nessa perspectiva, a pesquisa vinculada à forma como as disciplinas são conduzidas pelos orientadores, parece está inibindo a realização de pesquisas no estágio. Vale ressaltar, que o estágio como pesquisa, significa “Compreender a formação do professor como um processo sustentado na capacidade de investigação reflexiva sobre a prática e integrante de seu desenvolvimento profissional” (Almeida, 2006, p. 185), em que a reflexividade se apresenta como eixo orientador das práticas docentes no estágio.

A essa discussão, soma-se a percepção da pesquisa como sendo para “fomentar melhor as aulas” (T3-AE-29) e torná-las “mais interessantes” (T3-AE-31), revelando uma percepção de pesquisa mais como metodologia de estudo do que como possibilidades investigativas mediadas pela crítica e pela reflexão à semelhança do que Habermas (1987) argumenta da relação teoria-prática, ao explicar que uma teoria quando “reduzida ao nível metodológico perde de vista o ato-de-se-constituir dos objetos de uma experiência possível” (p. 91). A pesquisa, no estágio, compreendida assim parece percebida de forma desvinculada das possibilidades de reflexões críticas no sentido de transformar a práxis do professor.

Fica claro para alguns alunos que a pesquisa deve ser desenvolvida no processo formativo das licenciaturas por ser importante para a função do ensinar o outro a aprender. Consideram que a sala de aula é por natureza um espaço de investigação para o professor o que implica dizer à maneira de Ghedin (2006, p. 230), que

A defesa da pesquisa no processo de formação de professores é para dizer, antes de tudo, que o professor deve dominar os instrumentos técnicos para a produção do conhecimento, para que seja um cientista da escola e não um mero operador de metodologias.

Nessa perspectiva, o IF, em sintonia com o cuidado da formação para o ensino, “não pode descuidar-se de uma preocupação com a formação do cientista da educação – aquele estudioso que se volta para os problemas que atingem a educação na sua interface social” (Ghedin 2006, p. 230), escolar e a pesquisa promove a identificação de que tais problemas, sejam do âmbito social ou escolar.

Outros alunos percebem que a pesquisa no período do estágio teve limitações, mas, mesmo assim, consideram a escola como campo de pesquisa e que, como futuros professores, deveriam ser inseridos em processos de investigação, revelando que a pesquisa ao fundamentar e refletir a prática pode proporcionar mudanças na realidade das escolas de educação básica.

Em perspectiva, também semelhante à dos professores, foi a importância dada pelos alunos à aproximação do futuro professor à realidade da escola e da sala de aula. Nestas circunstâncias, o estágio parece estar sendo reconhecido pelos alunos como não mais um lugar reprodutor de fazeres docentes prontos, em que o saber do professor “não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo” (Tardif, 2002, s.p.), pois o saber do professor “se manifesta através de relações complexas entre ver no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e principalmente, com esse outro coletivo”, representado no nosso estudo, por três turmas de alunos. Trata-se, portanto, de um saber associado às dimensões, tanto do ensinar como do aprender, quanto daquilo que o professor estuda para ensinar o outro a aprender e também da postura assumida pelo professor no seu ensinar associado à perspectiva crítica e reflexiva.

Nessa perspectiva teórica, os fazeres docentes, quando associados à educação reprodutora, apontados pelos alunos, evidenciam um fazer do professor, à semelhança do que é dito por Roldão (2005) e por Mizukami (1986), traduzido num transmitir de conhecimentos, com a função de repassar um conteúdo predefinido, como fim em si mesmo. Nesta visão, ao aluno cabe apenas a reprodução dos conteúdos. Essa visão do ensinar como professor ou transmitir conhecimentos prontos atendeu a um momento histórico que não existe mais (Roldão, 2005). Daí a necessidade de o professor reinventar a sua própria pedagogia. A educação como reprodutora da sociedade, conseqüentemente, reproduz o seu modelo social vigente e submete-se aos condicionamentos sociais, políticos e culturais do modelo de tal sociedade. Tal como Freire (2002) estamos defendendo uma educação crítica e reflexiva para o professor do futuro que atuará em uma sociedade em permanente transformações, econômicas, políticas e culturais o que vale dizer que “De nada adianta um discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (p. 11).

No nosso estudo de caso do estágio docente de um instituto com a valência de formação de professores, ficou evidenciado que tais mudanças parecem estar sendo perspectivadas na voz dos sujeitos como de competências dos professores, em relação às orientações das atividades do estágio. A prática crítica e reflexiva aparece como possibilidade de condução das transformações não só das práticas dos professores, mas da escola e da sala de aula. Essa percepção foi também

evidenciada no discurso dos professores. Contudo, ainda existe na voz dos alunos quem não tenha nenhuma concepção formada sobre a proposta de estágio implantada.

Em geral, ao expor pontos positivos e negativos das representações sobre a prática como componente curricular, os estudantes revelam como sendo um processo que se desencadeia durante o itinerário de formação, que está acontecendo de forma limitada e inconclusa.

Em termos das discussões a respeito da pesquisa no estágio na nossa Instituição, em particular, observa-se uma dualidade de percepções e afirmações entre os alunos e professores, sendo possível identificar uma preocupação em demonstrar que, no estágio, a perspectiva formativa mediada pela pesquisa não atende às necessidades de alguns alunos e nem está presente nas orientações de alguns professores; que a teoria veiculada pelo discurso institucional está desvinculada da prática por eles desenvolvida; que o estágio numa perspectiva de pesquisa é entendida, ora como associada ora como dissociada da prática docente, revelando com isso que a “inversão epistemológica” do modelo de estágio assentado num currículo “normativo, que primeiro apresenta a ciência, depois a aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelo aluno dos conhecimentos técnicos e profissionais adquiridos ao longo da sua formação universitária” (Ghedin, 2006, p. 226) aparece na voz de alguns alunos como ainda presente na proposta. De certa forma fazendo com que os alunos percebam a dimensão da pesquisa ligada mais especificamente a questões metodológicas, sem fazer relações com a dimensão reflexiva e crítica da realidade da sua docência.

É quase totalmente partilhado o reconhecimento da importância da pesquisa para a prática docente. Há quem confirme ter vivenciado a pesquisa nas atividades do estágio e também quem considere a sala de aula como campo de pesquisa. Ademais, a voz dos alunos acima referenciados ao se refletir sobre a pesquisa, seus enunciados expressam a pesquisa ligada a questões metodológicas das atividades propostas para o estágio.

Com relação à reflexividade no estágio, é evidenciado pelos alunos que parece existir a necessidade de serem respeitadas as especificidades de cada curso em relação as atividades propostas para o estágio. Observamos com isso, uma forma de contestação dos alunos, associada às representações de práticas padronizadas para todos os cursos ofertados pela Instituição investigada. Ademais na percepção dos alunos, a proposta atende às suas necessidades, mas apresenta lacunas relacionadas às questões operacionais no estágio articuladas à pesquisa e a reflexividade.

Ainda, quanto a reflexividade, ao estarmos em busca de um fazer docente guiado pela reflexão das práticas docentes dos futuros professores, a voz dos alunos apresenta percepção semelhante à dos professores. No discurso dos alunos parece ficar evidente que alguns professores tentam construir situações de aprendizagens que envolvam a reflexão, a fim de desenvolver nos professores em formação mais autonomia em suas práticas docentes tal, como sublinha Vieira (1998, p. 40), na “tentativa de transformar os alunos em consumidores e produtores criativos de saberes”. Tal transformação dar-se-ia, num primeiro momento, no contexto da formação inicial do professor e, num segundo momento, no contexto escolar da educação básica por um professor crítico-reflexivo de sua própria prática.

Nesta temática, os testemunhos dos alunos sublinham alguns aspectos associados à reflexão que visam potenciar a vivência de situações de aprendizagens reflexivas nas práticas de estágio, mas ao mesmo tempo denunciam fragilidades no processo de orientação e acompanhamento do processo de desenvolvimento das atividades da pesquisa no estágio. Alguns exemplos, citados anteriormente:

a ideia é que seja reflexivo, só que quando a gente vai pra prática, a gente é limitado ao comportamento que aquele professor tem, a gente acaba sendo limitado, porque aquele professor quer que a gente reproduza, a maioria das vezes, a forma com que ele trabalha, porque ele já é acostumado e a turma já é adaptada, A intenção é ter um estágio que seja reflexivo, crítico, que possa fazer nós sermos professores, docentes diferentes (T2-AE-22);

acredito que nós somos preparados para trabalhar a questão do estágio numa concepção reflexiva, agora quando nós nos deparamos com a realidade da sala de aula, não sei se é questão de tempo, eu acho que perde essa essência reflexiva (T2-AE-24).

As reflexões desses dois alunos relacionadas à temática reflexão sinalizam uma prática assentada numa perspectiva teórica direcionada para a reprodução do conhecimento em que o estagiário se sente limitado em sua liberdade e criatividade pela pressão exercida do contexto escolar e também do próprio professor colaborador. Confirma que em nível das ideias, o estágio proposto tem a intencionalidade de ser crítico e reflexivo, porém, na prática isso parece não acontecer.

eu, pelo menos vou tentar, espero conseguir, trabalhar nessa perspectiva reflexiva e crítica (T2-AE-14);

espero que eu seja uma professora, numa perspectiva reflexiva e crítica, eu não quero ser uma professora tradicional porque tudo que eu aprendi aqui no curso eu quero passar pros alunos, de alguma maneira, e eu aprendi a ser uma aluna crítica-reflexiva (T2-AE-23);

pretendo, assim como muitos aqui, ao término do curso, ser um professor reflexivo (T2-AE-25);

eu vejo o papel do professor refletido no que eu aprendi aqui (T3-AE-40).

Das representações dos alunos acerca da reflexividade, nesse conjunto de exemplos, é perceptível a compreensão de que o estágio se fundamenta nessa vertente teórica de formação de professor em que ao futuro professor é exigido refletir continuamente sua prática docente. Nesse sentido, parece que o estágio está trabalhando nessa direção e ao mesmo tempo influenciando o perfil desejável dos futuros professores, mesmo que com algumas lacunas, conforme evidencia o próximo excerto:

sempre vai haver algumas lacunas, depende da área, mas está, digamos, cumprindo com o esperado, até então (T2-AE-25).

Esse testemunho, revela o que outros alunos já apontaram – a não concretização do estágio na forma que foi explicitado nos documentos internos da Instituição investigada e também a crença de que tais lacunas podem ser vencidas.

No que se refere à formação de uma identidade para o licenciado da Instituição, alguns alunos apontam para um professor humanista e outros para um professor reflexivo, conforme testemunhos:

prepara um professor muito (humano). Então, eu acho que o professor que sai daqui é bastante humano, e ele sendo bastante humano ele vai procurar ser o melhor que ele possa ser (T3-AE-31);

eu observo também pelos meus colegas que estão concluindo aqui é que o IF faz um perfil crítico, reflexivo e humanista. Acho que os profissionais que vão sair daqui, eles vão sair com esse pensamento de desenvolver uma educação que permita que o aluno tenha o seu próprio pensamento (T3-AE-41). (Confirmado por T3-AE-20, T3-AE-31 e T3-AE-33);

ser o professor-pesquisador, porque o professor é esse mediador, né? De esta trazendo mais conhecimentos e adequar o que ele pesquisa, o que ele busca na realidade do aluno (T1-AE-5). Confirmado por T1-AE-18 e T1-AE-20). (Confirmado por T2-AE-25);

qualquer tipo de identidade que seja, ainda mais quando se fala de identidade profissional, eu acho muito complexo. Eu não quero sair daqui como um professor, vamos dizer assim, tecnicista ou mecanicista, frio, que trabalha o conteúdo (T3-AE-24);

a nossa identidade profissional, então, é de uma pessoa que vai refletir em outros campos também, então, é mais ou menos por aí, que eu vou procurar ser reflexivo. Eu pretendo, assim como muitos aqui, ao término do curso, ser um professor reflexivo (T2-AE-25);

eu acho que o IF prepara um professor muito humano (T3-AE-31). (Confirmado por T3-AE-20 e T3-AE-33, T3-AE-39).

As percepções de identidade elaboradas pelos alunos das licenciaturas investigadas apresentam enfoques das teorias de formação do professor pesquisador, crítico-reflexivo e humanista,

no sentido de humanizar a ação docente. Como vimos, estão ancoradas numa perspectiva que privilegiam as dimensões formativas relativas ao desenvolvimento de uma educação para a emancipação e suas relações com o mundo trabalho e o exercício da cidadania. Isso implica formar o professor “que além do ensino, se encarrega de outras atividades pedagógicas, demandadas pela própria vida social” (Severino, 2006, p. 63) e escolar, tendo como tarefa o ensinar o aluno a aprender, como função do professor; o que importa, relativamente à formação da identidade do professor é renovar-se constantemente em seu saber-fazer, indo além das determinações das instituições escolares.

As especificidades da formação da identidade do professor implicam exigências para o perfil das instituições formadoras. Como explica Severino (2006, p. 71) “A instituição precisa ser um *locus* de construção de conhecimento, e não apenas de transmissão de produtos e técnicas”. Ainda para esse autor, a formação do professor “precisa estar apoiada em referências da formação específica nas diversas áreas do conhecimento ao mesmo tempo que nos saberes pedagógicos” (p.71).

No nosso caso, o currículo das licenciaturas é composto por “saberes de matizes e origens diversas: os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais” (Instituto F, 2012a, p. 140). Como afirma Tardif (2002), quando os professores começam a manifestar suas próprias ideias a respeito desses saberes da sua formação inicial, estariam fortalecendo sua identidade de professor. Parece que esse momento ainda não chegou aos alunos do IF, uma vez que não apresentaram em seus enunciados, manifestações acerca de tais saberes.

A leitura que podemos fazer, das vozes dos alunos aqui analisadas é que, em qualquer um dos discursos, se cruzarmos os conteúdos de ambas as partes, sobressaem questões relacionadas à:

- ✓ relação teoria-prática como referência para as orientações dos professores de
- ✓ estágio no IF, em sintonia com os princípios definidos nos dispositivos legais e nos regulamentos internos da Instituição, conforme já evidenciados também pelos documentos e pelas vozes dos professores;
- ✓ pesquisa e a reflexividade percebidas e concebidas por alguns alunos de forma positiva e por outros de forma negativa, à semelhança do que foi evidenciado também nos enunciados dos professores. Assim, levando em conta a análise dos excertos das entrevistas dos alunos, do ponto de

vista da pesquisa, é possível defender em nossa tese que na concepção de estágio, parece haver por parte destes sujeitos, pontos de convergência, mas também divergências entre o que foi pensado para o programa de atividades do estágio docente investigado, pois, ao mesmo tempo existe, quem afirme que o pensado nos documentos está acontecendo na prática, mas também quem negue a prática do estágio baseada no proposto pelos documentos da Instituição.

No que refere à prática docente no estágio, evidencia-se uma mediação pedagógica crítica-reflexiva na perspectiva do professor que investiga sua prática para nela intervir, apontando como o caminho para se chegar a uma educação emancipatória, conforme proposta do programa de estágio. Como argumenta Adorno (2011, p. 172), “o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrada no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação”. No caso da nossa Instituição ressaltamos que, em nível de discurso, tal posição foi tomada, normatizando em seus regulamentos internos uma proposta de estágio direcionada a uma educação para emancipação, conforme consta em seu PPP/2012: “A educação deve, assim, constituir-se em um processo de ampliação e de desenvolvimento humano. Deve se encaminhar para o exercício de uma identidade crítica e emancipatória” (Instituto F, 2012a, p. 53). O que representa um grande avanço para uma instituição centenária voltada para a formação profissional direcionada ao mundo do trabalho.

A presença da teoria nos processos formativos do estágio foi apontada como consensual nas vozes dos entrevistados, mas em relação à prática essas mesmas vozes apresentam discordâncias, uma vez que, ao mesmo tempo em que há reconhecimento da necessidade da teoria para as práticas docentes, há também entendimento de que a teoria nem sempre se aplica à prática. De outra forma, poder-se-ia dizer que nas vozes dos alunos entrevistados existem evidências de que há uma supremacia da teoria sobre a prática, o que inibe uma formação voltada para a emancipação de forma mais efetiva, conforme testemunhos apresentados por professores e alunos.

Há testemunhos de alunos que evidenciam uma percepção às vezes de aproximação e às vezes de distanciamento entre a proposta do estágio e a prática docente realizada no estágio. Esse duplo entendimento é revelado também pelos professores orientadores. Entretanto, apesar disso, seja de um ponto de vista da pesquisa, seja do ponto de vista da reflexividade e da formação de identidade, a voz dos alunos sinaliza evidências de reconhecimento valorativo relativo a uma formação crítica-reflexiva para os professores.

Como reflexão inconclusa das vozes dos sujeitos entrevistados, nesta pesquisa, ressaltamos o que para Santos (1999) quando diz que só será possível inverter o processo formativo guiado pela conformação se,

o currículo se configurar como instrumento flexível e integrador e se valorizar a existência de currículos informais, o que permitirá que a escola se transforme num espaço privilegiado de <encontro de saberes> – onde, sem deixar de se valorizar o saber científico que aí se produz e transmite, se (re)valorizam também os saberes não-científicos –, isto é, uma escola <a várias vozes> (p. 199).

Dessa maneira podemos inferir que o conteúdo das vozes dos sujeitos entrevistados em nossa pesquisa, se bem interpretado seus significados, poderiam contribuir com dados que favoreçam a organização de um estágio para a formação do professor crítico-reflexivo. Entendemos que idealizar o professor que queremos para a educação básica brasileira, desconhecendo o que pensam os professores que temos nas escolas públicas parece ser algo abstrato que pode violentar a subjetividade desse profissional e ao mesmo tempo pode também criar uma dificuldade para a implantação de qualquer proposta de melhoria da escola. O idealizado precisa considerar “percursos formativos no âmbito de cada experiência educacional e escolar construídas a partir das singularidades de cada indivíduo (...)”. No nosso estudo esses indivíduos (professores em formação e professores orientadores de estágio) ao refletirem sobre suas práticas docentes dão sinais em suas vozes de que o idealizado na proposta de estágio implantada em 2012, parece atender as suas necessidades formativas, mas em termos operacionais, algo precisa ser melhorado.

Síntese

No âmbito das percepções dos alunos, a iniciação à docência se percebe como a etapa inicial da aprendizagem docente do professor em formação. A necessidade do aprender a ensinar continua sendo sistematicamente percebida pelos estagiários como algo importante para o fortalecimento do ser professor.

Encontramos evidências que nos permitem dizer que um dos papéis centrais dos cursos de formação de professores no Brasil é, conforme Mizukami e Reali (2002), tentar alterar as referências prévias do ser professor, dos alunos, da atividade de ensino-aprendizagem, do contexto e do conteúdo escolar, integrando-os ao papel de educar. É de suas experiências que os professores em formação desenvolvem conhecimentos orientadores de suas futuras práticas educativas. Segundo Silva (2005) no tornar-se professor, assim como em qualquer outro profissional, “participam um conjunto de referenciais e de experiências que contribuem para a construção da identidade profissional” (p.156). Dentre esses referenciais estão: “o modo como experimentam o

trabalho docente no dia a dia da sala de aula, as interações que acontecem nos espaços escolares, sua trajetória profissional e suas aprendizagens no processo formativo acadêmico”.

No discurso de Pimenta (1999), para quem o grande desafio dos cursos de formação inicial é “colaborar no processo de passagem dos alunos de ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor” (p. 20), é necessário que o estagiário possa constituir a sua identidade docente. Na verdade, o estágio é reconhecido pelos alunos como de fundamental importância para a sua formação profissional por ser – por um lado, uma das primeiras oportunidades em que os professores em formação têm um contato com seu futuro campo de atuação e, por outro, por lhes permitir refletir sobre o contexto escolar, a sala de aula e suas futuras ações pedagógicas de regência de classe.

Esse aspecto da formação do professor é destacado pelos sujeitos alunos como o momento em que o licenciando “se vê como professor”, caracterizando-se como uma das mais importantes aprendizagens adquiridas no processo de formação inicial do docente. Para os alunos, tais aprendizagens dão início ao processo de construção da identidade docente, evidenciando o estágio como fundamental nessa construção. Sobre este processo, é possível dizer, ainda, que além da realidade em que o professor está inserido e das necessidades ali observadas, as práticas, as concepções e os objetivos por ele almejados são também participantes da construção de sua identidade, do mundo do trabalho.

Em relação às etapas formatadas pelo programa de estágio, destacamos o excerto do aluno T1-AE-8 compreendendo que “o trabalho em etapas, de certo modo, auxilia o aluno pesquisador a ter tempo e qualidade para realizar e vivenciar as fases que um estágio deve proporcionar ao docente em formação” (T1-AE-8), atribuindo, assim, valor qualitativo para a organização do estágio em etapas.

O estágio docente das licenciaturas implantado em 2012 aparece na percepção dos alunos estagiários como um modelo que avança qualitativamente em relação ao estágio técnico da Instituição, pela perspectiva crítica e reflexiva de formação de identidade evidenciada em suas vozes.

Concluída a análise do processo analítico dos dados das entrevistas individuais e em grupos focais, fechamos o processo analítico dos dados empíricos com a análise de fragmentos de relatórios de conclusão de estágio dos alunos das três turmas investigadas, mantendo as mesmas temáticas de análise.

4.2.3 Pesquisa, reflexividade e identidade de professor pesquisador nos relatórios dos alunos

Nosso último contexto de análise refere-se aos relatórios de estágios dos alunos, os quais, conforme explicado anteriormente, são documentos impressos escritos pelos alunos numa perspectiva reflexiva sobre suas vivências nas atividades do estágio. Trata-se de um texto de caráter narrativo e subjetivo, no qual a maior referência é o próprio autor, sua percepção dos fatos, suas experiências e formas de atribuir significados e sentidos a sua prática docente e de formação. Diferentemente da escrita dos tradicionais gêneros acadêmicos, o relatório enquanto uma escrita reflexiva se configura como uma atividade apoiada na reflexão e na aprendizagem profissional. O processo reflexivo da escrita dos relatórios permite ao estagiário a troca de experiências de saberes e fazeres com outros profissionais, contribuindo para a formação do aluno e para a sua própria formação acadêmica. O estágio deve aparecer nos relatórios na forma de reflexões das práticas vividas pelo futuro professor do processo de desenvolvimento das atividades das quatro etapas do estágio. Como trabalho escrito de final das atividades do estágio docente supervisionado, os relatórios são objetos de investigação nesta pesquisa por se constituírem em escritos caracterizados como produção textual que tomam corpo, nas últimas décadas, no cotidiano das instituições de formação de professores, perspectivado como processo formativo de reflexão de suas experiências de docência em sua formação inicial.

Por meio da análise dos relatórios, é possível identificar percepções dos alunos sobre a concepção identificada na proposta oficial, bem como o funcionamento das atividades do estágio supervisionado obrigatório e, a partir das reflexões dos professores em formação, concluir sobre suas práticas de regência de classe. Neste momento, o objetivo da análise é buscar nesses documentos aspectos das reflexões dos professores relativos as temáticas pesquisa, reflexividade e identidade profissional que possam enriquecer o discurso dos alunos estagiários acerca de suas percepções sobre a nova proposta implantada em 2012. Essas percepções são buscadas para tentar evidenciar respostas que demonstrem como de fato o pensado para o estágio, nos documentos legais está acontecendo nas atividades do estágio e como é que o professor em formação reflete sobre sua formação prática.

A descrição e a interpretação dos dados empíricos serão tecidas a partir de dados dos excertos dos 41 relatórios dos alunos estagiários de forma integrada entre os relatórios das três turmas selecionadas para a investigação – T1 - Licenciatura em Espanhol, T2 - Licenciatura em Matemática e T3 - Licenciatura em Geografia.

Os testemunhos dos alunos expressos nos textos dos relatórios são representações pessoais construídas a partir das experiências realizadas durante o estágio que, segundo os próprios alunos se tornam,

memória viva de formação, o registro é o caminho de não se perder no tempo e no espaço, o momento de formação, logo sistematização de nossa prática e registro de uma construção de identidade que nesse momento é composta pelo conhecimento da escola onde foi realizado o estágio (T1-AE-7).

A leitura desse excerto evoca o estágio como registro das reflexões dos alunos estagiários realizados no processo de desenvolvimento da formação prática do professor que parece ser ao mesmo tempo processo de formação; de sistematização de conhecimentos; de registro das experiências vividas na docência e de formação de identidade do futuro professor. Como nos diz Russen (2009, p. 164) “A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente”. Para o autor o passado quando memorado permite aos sujeitos uma interpretação das mudanças ocorridas em um período de tempo histórico. “O discurso da memória é importante por fazer “uma distinção rígida entre o papel das representações históricas na orientação cultural e na vida prática, e os procedimentos racionais do pensamento históricos pelos quais o conhecimento do que realmente aconteceu é conquistado” (p. 54).

Nesse sentido, o relatório quanto à memória viva das práticas de estágio dos alunos, pode ser analisado na perspectiva de que “o poder vital da memória repousa na manutenção viva do passado efetivamente experimentado por aqueles que se lembram. O passado se torna histórico quanto o processo mental de voltar no tempo vai além do tempo da vida biográfico e volta cadeia de gerações (p. 55). Nesse movimento a história é enriquecida pela diversidade de experiências vividas pelos autores das memórias.

A articulação teoria – prática

Do ponto de vista da relação teoria-prática, os relatórios apontam essa relação como uma das dimensões estruturantes da organização do programa de atividades do estágio implantado em 2012 que representou para os licenciados o início da vivência teórico-prática no percurso do estágio da licenciatura. Ademais, tal relação foi percebida com diferentes enfoques formativos – articulação da teoria-prática; aproximação da realidade da escola e aplicação de conhecimentos, tendo como referente da formação a pesquisa e a reflexão.

De acordo com a Resolução do CNE/CP N°1 (Brasil, 2002a) que trata das Diretrizes da formação do professor, no Brasil, a prática não é para ser trabalhada de forma dissociada ou desarticulada da teoria. Pelo contrário, a teoria e a prática no estágio, enquanto prática integrante da formação do professor, do ponto de vista da legislação deve ser trabalhada de forma integrada. Desta forma para a Instituição por nós estudada, observando a legislação educacional brasileira, esta questão da dicotomia entre teoria-prática na formação do professor continua sendo um dos desafios a ser enfrentado no processo formativo dos professores. De acordo como os relatórios, a teoria e a prática foram registrados pelos estudantes que atribuíram valor qualitativo a relação, conforme excertos:

proporcionou [o estágio] um contato de cunho teórico-prático com a realidade vivida nas escolas públicas de nosso Estado. Os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da vida acadêmica o licenciado utiliza para estabelecer produtivos diálogos com a realidade observada (T1-AE-1);

no estágio teoria e prática são indissociáveis. Proporciona a concretização das teorias vistas durante o curso de licenciatura (T1-AE-4);

o estágio é um momento específico e rico no processo de ensino-aprendizagem em que a síntese da relação teoria-prática se dá (T1-AE-6);

é um eixo articulador entre teoria e prática [o estágio] (T1-AE-17);

a prática como um instrumentos de articulação entre a teoria e a prática (T1-AE-16);

teoria e prática se complementam” (T1-AE-14). (Idem T1-AE-18, T1-AE-21, T2-AE-22. T3-AE-33);

na prática colocamos a teoria. Assim a formação fica completa (T2-AE-21).

A análise desses excertos nos alerta para uma relação teoria-prática percebida como um processo que possibilita uma prática docente mais fundamentada e ao mesmo tempo reflexível.

Em referência a isso, Pimenta e Lima (2004, p. 56) argumentam que essa relação “poderá ocorrer desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação”. Mas, no nosso caso, parece que há quem perceba essa relação iniciando nas atividades do estágio, conforme registros: “É [o estágio] o início de um processo de estabelecer uma relação entre a teoria e a prática” (T1-AE-2), dando sinais de que a teoria tem sido trabalhada dissociada da prática. Contudo a relação teoria-prática é revelada como marca estruturante do estágio e acontecendo, de forma complementar. Ainda segundo Pimenta e Lima (2004) esse movimento conceitual e ao mesmo tempo prático “pode ser mais bem realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos de reflexão e análise das

práticas institucionais e das ações à luz dos fundamentos das disciplinas e das experiências dos profissionais” (Pimenta & Lima, 2004, p. 57).

Do dito até agora, fica perceptível nos relatórios uma concepção de estágio fundada na relação teoria-prática em que se privilegia a fundamentação teórica e, ao mesmo tempo, o exercício do ofício da docência, como condições necessárias para a formação crítica do professor na sociedade contemporânea.

Nessa concepção, o professor qualificado parece ser, então, para esse grupo de alunos, aquele que possui o que Weisz (2000, p.118) define como sendo “uma prática docente complexa para a qual contribuem muitos conhecimentos de diferentes naturezas. Ele é mais do que uma correia de transmissão, alguém que simplesmente serviria de ligação entre o saber constituído e os alunos”. Para esse autor, o papel do docente, agora, é bem mais exigente, pois é preciso “se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa reconhecer” (Weisz, 2000, p.118). Isso pode ser possibilitado pelas atividades de pesquisa dos futuros professores sobre sua prática pedagógica numa relação com o aluno que dela participa.

Nesse contexto de formação do professor, o conhecimento é constituído de forma participativa, interativa, crítica e reflexiva. Isso exige, necessariamente, um repensar o estágio no sentido de ampliá-lo para além da formação inicial meramente preparatória do fazer docente e o estágio pode contribuir, mas concebendo-o como “prática sendo que na prática colocamos a teoria” (T2-AE-21).

Retomando a articulação teoria-prática nos relatórios do estágio identificamos que neles torna-se claro para alguns alunos estagiários que o estágio

é o início de um processo de estabelecer uma relação entre a teoria e a prática (T1-AE-2);

proporciona a concretização das teorias vistas durante o Curso de Licenciatura (T1-AE-4; T1-AE-5, T1-AE-16, T1-ae17, T1-AE-17, TA-1-AE,-21, T1-AE-37));

abre espaços para investigação do cenário da educação, suas interferências, evoluções e futuras mudanças (T1-AE-5);

proporciona ao estagiário um aprendizado profissional, social e cultural, tendo como resultado uma reflexão real de sua profissão (T1-AE-17);

é visto como um momento para que o futuro professor faça uma reflexão sobre sua formação e sua ação [docente], possibilitando seu aprofundamento intelectual e a compreensão do seu verdadeiro papel e o da escola na sociedade (T1-AE-18).

Relativamente aos enunciados desses excertos, verifica-se com clareza um discurso, maior ou menor, de alguns alunos da articulação teoria-prática como relação estruturante do estágio docente em que o centro desse discurso, está a dicotomia teoria-prática como algo que começa a ser percebida pelos futuros professores como um ideal que parece estar sendo concretizado no estágio. Como afirma Vieira (2014), parafraseando (Smyth, 1987)

A crença na separação entre os que pensam sobre o ensino e os que o praticam, consubstanciada numa separação funcional entre concepção e execução que configura formas de poder e de controlo e de controlo social sobre o ensino, é, em última análise, uma ideia arrogante e antieducativa que nega o profissionalismo dos professores e descredibiliza as suas práticas enquanto fonte de conhecimento profissional válido (Vieira, 2014, p. 19).

Após consideração de evidências recolhidas nos excertos dos relatórios de estágio, constatamos que a crença na separação teoria-prática, em nossa análise, parece estar sendo ultrapassada por uma concepção de prática docente que integra o saber e o fazer do futuro professor, transformando o estágio em espaço de formação que abre espaço para pesquisa e a reflexão.

Sobre esta temática, concluímos com Pimenta e Lima (2004, p. 5) ao dizerem que, assim como para a formação inicial, também para o estágio “O conhecimento e a interpretação desse real [escola e sala de aula] existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para a sua atuação profissional”, mas para conhecer e interpretar precisamos pesquisar, levantar dados, interpretá-los e a partir deles propor intervenções pedagógicas e, como dizem Lüdke e André (1986), a interpretação e a subjetividade do pesquisador são aspectos importantes no tratamento dos dados produzidos para se conhecer a realidade da escola, a sala de aula e os alunos.

No que se refere à pesquisa no estágio, assim os alunos testemunham:

o estágio dar oportunidade de conhecer e investigar sobre a realidade que vive a escola, os professores e os alunos (T1-AE-6, T3-AE-33);

percebemos que sem a pesquisa e a reflexão constante sobre a prática a caminhada fica muito mais dolorosa e os resultados para o alcance dos objetivos ficam mais difíceis (T1-AE-7);

pesquisa no estágio, por um lado, se traduz na mobilização de pesquisas que permitem a análise dos contextos onde os estágios se realizam (T3-AE-32);

o estágio permite que se traga a contribuição de pesquisas para o desenvolvimento das habilidades da pesquisa. No estágio a marca é alavancar o estágio como pesquisa” (T3-AE-32).

Da análise dos dados desses enunciados de alunos podemos concluir que relativamente à pesquisa no estágio os alunos demonstraram uma percepção exitosa em relação da proposta de estágio como pesquisa. Seus testemunhos revelam o reconhecimento da importância dessa perspectiva formativa dos futuros professores em que a marca distintiva é alavancar o estágio como pesquisa.

Relativamente à formação de uma identidade de professor pesquisador os dados dos enunciados dos relatórios de estágio testemunham que:

o professor pesquisador está sempre buscando novas formas de como melhorar seu método, sendo reflexivo na prática” (T3-AE-34);

durante o período do estágio percebe-se que o professor não seja executor de currículos ou conjunturas previamente definidas, mas que se imponha como crítico-reflexivo, atuando de forma investigativa” (TAE-37);

para que os docentes sejam investigadores devem refletir a ação de aprendizagem que estão envolvidas em sala de aula, não só tentando compreender a sim, mas também procurando melhorar sua prática de ensino (T2-AE-38);

o professor pesquisador é aquele que está sempre procurando aperfeiçoar a sua prática pedagógica, está sempre se renovando, questionando tudo e a si mesmo, a fim de encontrar formas de contribuir com a educação (T52-AE-39);

todo professor pesquisador tem visão crítica, tem condições de transformar a realizada em prática e isso não é uma tarefa fácil para ninguém” (T2-AE-41).

A análise das representações de professor pesquisador apresentadas pelos alunos nos relatórios de estágios nos permitem inferir que a construção de uma identidade profissional exige um processo de aprendizagem que acontece no decorrer do curso de formação inicial, relacionado às práticas do estágio como aquela em que o futuro professor avalia sua prática para intervir na realidade da escola e da sala de aula, aproximando-se de uma concepção da identidade de professor que busca transformar a realidade da escola e da sala de aula e da aprendizagem do aluno. Para isso, segundo o aluno T1-AE-7, “o registro é o caminho” da construção de uma identidade tecida a partir da sistematização da prática,

Nesse entendimento, fica claro que o estágio está contribuindo para a formação da identidade do futuro professor como “uma etapa que visa a construção de uma identidade profissional que valia sua prática, age com criatividade e intervém cotidianamente na realidade”, propondo “formar o professor que pesquisa” (T1-AE-2). Compreendemos assim que cada vez é mais necessário que os futuros professores desenvolvam suas competências e habilidades para lidar com as incertezas da

sala de aula, pois os alunos estão cada vez mais exigentes e percebem quando o professor está inseguro ou despreparado.

Podemos dizer também que a construção da identidade do professor parece acontecer na cotidianidade de sua prática docente, tendo sua experiência como referente de sua formação. Reconhecem, tal como Arroyo (2011, p. 117), que “Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento”. Nessa linha de raciocínio cada indivíduo a partir de suas experiências estaria construindo sua própria identidade. Mas, lembramos que não se pode esquecer de que a formação do professor deve se manter em processo de formação contínua, por meio da participação em cursos de formação continuada ou por outras fontes. Como afirma o aluno (T1-AE-11) não basta “os pressupostos e as diretrizes presentes no curso na construção da identidade.

A formação da identidade do futuro professor mediada pelo estágio como um todo “visa formar professores reflexivos” (T1-AE-11), que, na percepção do aluno T1-AE-13, “pressupõe-se que a partir da articulação entre a teoria e a prática, se inicie a construção da identidade do professor”, como atividade formadora de identidade própria no início da prática (T1-AE-14). Além dos pressupostos do estágio, os professores orientadores também contribuem, conforme testemunhos dos relatórios, em que para os alunos as orientações que recebem “possuem o propósito de nos embasar para sermos aptos a investigar o ambiente escolar” (T3-AE-33). Concluímos que há uma percepção por parte dos alunos de que os fundamentos do estágio dão indícios de uma formação do professor pesquisador e que na formação prática do estágio, as professores direcionam as orientações, tendo por base a pesquisa. São sinais evidentes de que nos registros dos relatórios, mais descritivos que reflexivos, revelam que a perspectiva da formação prática está sendo guiada pela pesquisa.

Relativamente à aproximação à realidade escolar, na Instituição em estudo, o estágio é desenvolvido “na comunidade e/ou instituições de ensino de educação básica” (Instituto F, 2012a, p.146), ressaltando ainda que o estágio docente é orientado nos documentos da instituição para que se realizam “prioritariamente em escolas públicas” (p. 92). Ainda segundo o PPP/2012 (p.146) “A política de prática profissional nas licenciaturas (...) deve priorizar a inserção do licenciando em escolas públicas, inclusive em cursos técnicos integrados (na modalidade regular e na modalidade EJA).” O estágio intenciona que “as inter-relações necessárias à prática” (p. 89), possibilitem um movimento contínuo entre o saber e o fazer do professor com o objetivo de encontrar respostas para resolução de problemas da escola.

Dispomos de testemunhos nos relatórios de que o estágio parece consistir, em grande medida, em um componente curricular que favorece a aproximação do professor em formação com a realidade da escola. Alguns exemplos:

Proporcionou um contato teórico prático com a realidade vivida nas escolas públicas do Estado (T1-AE-1);

é durante esta etapa que o licenciado tem a oportunidade de vivenciar os fatores que perpassam a realidade docente (T1-AE-1);

dar oportunidade de conhecer e investigar sobre a realidade que vive a escola, os professores e os alunos (T1-AE-6);

o estágio possibilitou uma aproximação e teórica com a realidade do ensino. (T1-AE-18).

Esses testemunhos parecem nos dar conta de atuações profissionais dos futuros professores em que os alunos enunciam a necessidade de encontrar referências através das quais a realização da prática docente possa ser realizada de forma articulada com teoria, pelo conhecimento da realidade em que o ensino se desenvolve. Como bem afirma Pimenta e Lima (2004, p. 49) “a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada.” Conhecer a realidade passa a ser o referente básico da prática docente significativa.

Nessa perspectiva, a ação educativa do IF “está voltada para sujeitos sócio históricos, situados no contexto de sua produção cultural e construtores do próprio processo de aprendizagem” (Instituto F, 2012a, p. 95), traçando para esses sujeitos um perfil discente, com aspetos, como dentre outros:

capacidade de reconstrução do conhecimento sistematizado historicamente, além de saber aplicá-lo, em situações reais do cotidiano e do exercício profissional, solucionando problemas e tomando decisões de forma responsável;

capacidade de aplicação dos conhecimentos formais para resoluções de problemas de seu cotidiano (Instituto F, 2012a, p. 95).

A busca de conhecimento do contexto escolar, como fundamento da prática de ensino contextualizada através do qual possa estabelecer-se diálogo da teoria com a prática, é evidenciada nos relatórios como sendo uma necessidade a que os alunos dão voz e para a qual encontraram por vezes respostas em experiência vivenciadas no estágio. Pensamento e ação no estágio estariam, portanto, em sintonia com a racionalidade teleológica habermasiana voltada para a ação orientada para fins, uma vez que para toda ação educativa existe uma intenção que Habermas (2002, p. 190) interpreta como sendo “a concretização de uma intenção de um agente que escolhe e decide

livremente”. Nesse sentido, a estrutura teleológica da ação-intenção da proposta de atividades do estágio em estudo teria por finalidade alcançar o objetivo de promover ações educativas voltadas para as práticas em um plano de ação intencional que precisa de informação. Tais informações no caso do estágio seriam, então, acerca da educação, da escola, da sala de aula, do ensino, e da aprendizagem dos alunos, dentre outros. A busca de tais informações sinalizaria o estágio como campo de conhecimento.

Conforme Pimenta e Lima (2004, p. 29) “Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”, à maneira de propostas epistemológicas da prática que dão ênfase as atividades da regência com foco na competência técnica do fazer do professor desvinculado de uma base teórica.

O IF ao reconstruir seu PPP/2012, concebe o estágio como componente curricular, desvinculado do estágio técnico, sendo o estágio docente considerado “uma etapa educativa necessária para consolidar os conhecimentos da prática docente” (Instituto F, 2012a p. 91). Ademais, a instituição ressalta que o estágio docente proporciona aos alunos, “aprofundamento nas reflexões tanto sobre o processo de ensino e aprendizagem quanto sobre as relações e as implicações pedagógico-administrativas do ambiente escolar” (p. 91) e se apropriando do conteúdo do Parecer CNE/CP 28/2001, assume o estágio docente conforme destaque:

um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assume efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período (Parecer CNE 28/2001, p. 10).

Em uma pedagogia da prática do professor voltada para as atividades do estágio docente, parece ter como campo de conhecimento a escola e a sala de aula, em que o professor em formação deixa de ser aluno e vive o papel efetivo de professor por um determinado período. Mas, não basta participar só das atividades de ensino, é preciso, também, se envolver com outras atividades propostas pelo currículo da escola, enquanto atua como regente de classe na função de professor. Seja qual for a atividade – na sala de aula ou em outras instâncias da escola –, segundo Sacristán (1999, p. 12), numa pedagogia da prática, a teoria e a prática são indissociáveis da subjetividade do professor, por existir um diálogo entre conhecimento pessoal entre o que o professor pensa e o que ele faz.

A realização de uma pedagogia voltada a produção do conhecimento parece então assentar-se, segundo os relatórios em orientações que favoreçam:

investigar aspectos que compõem o ambiente escolar e suas relações e implicações pedagógicas (T1-AE-1);

experiência em sala de aula que produz algum tipo de conhecimento, seja para formar enquanto pessoa, seja para formar enquanto profissional (T1-AE-2);

levantar dados sobre a realidade da escola e da sala de aula. Compreender as práticas e as próprias ações do professor (T1-AE-8);

o aprendizado profissional, social e cultura(T1-AE-17);

compreender e refletir sobre uma escola (T3-AE-31);

mobilização de pesquisas que permitem a análise dos contextos onde os estágios se realizam (T3-AE-A32).

Fica claro que o estágio, como atividade intencional propiciadora de experiências práticas do professor e produção de conhecimento mediado pela pesquisa, é revelado da maneira que Vieira (1998, p. 374) explica, quando diz que a experiência faz parte da “necessidade de integrar os profissionais na investigação didática em sala de aula e a necessidade de articular formação de professores reflexivos com a formação de alunos autônomos”. Os nossos sujeitos revelam em seus relatórios a perspectiva de professor crítico e reflexivo que pesquisa e analisa os contextos em que se desenvolvem as atividades práticas da docência.

O estágio parece então se constituir em ações formativas importantes para o desenvolvimento do pensamento e da ação num processo de aprendizagem profissional que tem por fim um ensino e uma aprendizagem de qualidade, o que exige investigação e reflexão.

A investigação e reflexão

As discussões atuais sobre a formação do professor apontam para a questão do pensamento reflexivo de sua prática. Pensamento reflexivo implica teoria que fundamente a prática e sobre isso Habermas (1987, p. 140) considera que o conhecimento emancipatório, conforme já evidenciado nos documentos internos da nossa Instituição se realiza através da autorreflexão como caminho capaz de libertar o sujeito da dominação, uma vez que “a autorreflexão está determinada por um interesse emancipatório do conhecimento”.

Relativamente à pesquisa e à reflexão no estágio, enquanto processo formativo da prática, essa parece desenrolar-se basicamente na escola e na sala de aula como campo de investigação, conforme excertos dos relatórios:

as observações da escola, e da sala de aula, são tarefas feita como pesquisa para levantar dados sobre a realidade da escola e da sala de aula (T1-AE-8);

pesquisas realizadas em sala de aula, transforma sua bagagem teórica em práticas reflexivas numa perspectiva de professor que investiga sua própria prática (T1-AE-2). (Conformado por T1-AE-5);

o período da observação se pauta por uma perspectiva investigativa da realidade, tanto da escola, quanto da sala de aula. (T1-AE-8);

a proposta do estágio como pesquisa chama a atenção, pois é uma maneira de incentivar a formação de um professor mais qualificado, pronto para enfrentar uma sala de aula sem pavor do primeiro encontro com a turma, já que as pesquisas podem ajudar a compreender de maneira mais ampla a situação do ensino nas escolas e suas limitações para que assim se possa pensar em soluções adequadas (T3-AE-29);

as orientações que recebemos nas reuniões possuem o propósito de nos embasar para investigar o ambiente escolar (T3-AE-33);

a pesquisa entra aí mesmo, para manter o professor animado, acordado para o que está rolando no mundo, para a atualização (T3-AE-31);

acho que a pesquisa, primeiro que quando você é estagiário você inevitavelmente tem que passar pela pesquisa. (T3-AE-37);

a pesquisa no estágio é um método de formação dos futuros professores (T3-AE-344) (Conformado por T1-AE- 36; 35);

o estágio levou a gente a fazer pesquisa empírica na escola sobre o livro didático e sobre as práticas desenvolvidas pela professora colaboradora (T2-AE-23). (Conformado por T2-AE-24 e T2-AE-28).

Assistimos então à admissão da possibilidade de uma vinculação do estágio entre, por um lado, a reflexão teórico-prático sobre a escola, a sala de aula e, por outro, pela aplicação de teorias apreendidas na formação acadêmica, nas práticas de regência como aspectos formativos que contribuem para uma formação mais alargada do fazer do professor.

Do ponto de vista dos relatos desses alunos, a investigação do professor pode estar vinculada as questões internas da escola, da sala de aula, das práticas pedagógicas, ao papel do professor e do aluno e também ao conjunto de relações e implicações que tais questões trazem para o exercício da função de ensinar, além do contexto social no qual a escola está inserida. Tal como dizem Pimenta e Lima (2004), os alunos parecem entender que o saber docente não é constituído apenas da prática. Assim, além dos saberes da prática da docência, esta precisa ser

nutrida por outros saberes, que parecem estar em sintonia com duas temáticas de análise que Ghedin (2006, p. 231) destaca: “saberes da docência e identidade do professor – saberes da experiência, das áreas de conhecimento e pedagógicos; e relações entre pedagógicas, ciências da educação e didática.” Tais categorias segundo o autor estão atreladas ao conceito de professor-pesquisador.

Como bem destaca o aluno T1-AE-7 “sem a pesquisa e a reflexão” sobre a prática, a docência fica muito mais difícil. Dessa forma, a prática pesquisada e refletida passa a ser o caminho para o ressignificar saberes e fazeres docentes. Mas para que isso aconteça, necessário se faz “realizar investigações sobre teorias de ensino articuladas pela didática, formação de professor e modos de conduzir o ensino da prática profissional pelo estágio” (Ghedin, 2006, p. 232). Tudo isso implica, segundo o autor, “um posicionamento teórico-metodológico que responda ao desafio de formar o professor por meio da pesquisa”. No caso de nosso estudo de caso, a ideia assumida é a da pesquisa mediando o processo formativo do futuro professor por meio do estágio.

Dentre as técnicas de investigação, os alunos dão destaque para a observação conforme testemunho dos relatórios, pois as observações servem para compreender as práticas e as próprias ações do professor, pautando-se “por uma perspectiva investigativa da realidade” (T1-AE-8). A observação como um elemento necessário à pesquisa na formação prática do futuro professor é relatada, tal como em Rudio (2001) quando diz que o ato de observar significa aplicar os sentidos sobre um objeto com o objetivo de obter uma determinada informação sobre um aspecto da realidade.

Observar como técnica de coletas de dados, foi percebida pelo aluno como sendo utilizada pelo professor quando se trata de pesquisar sobre a escola, a sala de aula e sobre suas práticas, seus alunos e suas respectivas aprendizagens. Ao observar, o professor está aplicando seus sentidos a fim de obter informações sobre o que observa. No relato de outro aluno a pesquisa no estágio é percebida como “um método de formação dos futuros professores e os estagiários podem elaborar projetos que permitam compreender e problematizar a situação que observam” (T3-AE-35), evidenciando que o estágio parece estar proporcionando o incentivo à pesquisa, na formação do licenciado do IF. Exemplos podem ser vistos em outros trechos dos relatórios:

o estágio levou a gente a fazer pesquisa empírica na escola sobre o livro didático e sobre as práticas desenvolvidas pela professora colaboradora (72-AE-23). (Confirmado pelos T2-AE-24 e T2-AE-28);

fizemos pesquisa de campo na escola, na internet, leituras indicadas pelo professor, no livro

didático (T2-AE-28).

Esses excertos nos permitem inferir que a pesquisa que parece ter sido realizada na prática do professor em formação no IF, aparece nos relatórios afastada da perspectiva do professor pesquisador, como aquele que investiga sua própria prática de forma sistemática, tendo em vista que foram pesquisas voltadas para questões relacionadas à escola, ao livro didático, pesquisas bibliográficas e buscas na *internet*, evidenciando a pesquisa mais como atividades de estudo do que propriamente reflexões sobre sua prática das regências de classe.

Entre as várias questões que se colocam nos relatórios, fica evidenciada que uma das que merece a nossa atenção é relativa aos indícios de que os conhecimentos produzidos pela pesquisa na formação prática do professor no estágio estão vinculadas as atividades de estudo do que propriamente a atividades reflexivas do fazer da docência.

Mesmo que a pesquisa apenas tenha chamado a atenção dos alunos estagiários, conforme testemunha o T3-AE-29, quando diz que “o estágio como pesquisa chama atenção”, como uma formação prática mais qualificada, que parece contribuir para o enfrentamento dos problemas da sala de aula, já que as pesquisas podem ajudar a compreender de maneira mais ampla a realidade da escola, podemos perceber ainda assim um valor formativo atribuído à pesquisa pelos alunos, por acreditar que ao pesquisar e buscar novas informações o futuro professor estaria mais preparado para gerir a sala de aula.

Complementando, outro aluno reforça esse entendimento, afirmando que “as investigações realizadas pelos professores, melhora, não só a qualidade profissional, mas também tem grande impacto sobre o desempenho educacional dos alunos” (T3-AE-30), considerando que “um professor questionador é aquele que se questiona e questiona o seu insucesso perante os alunos (T3-AE-30), aspecto pouco evidenciado nos relatórios.

Contudo percebemos, pelo testemunho de outro aluno que “durante o período do estágio percebe-se que o professor não seja executor de currículos ou conjunturas previamente definidas, mas se impõe de modo crítico-reflexivo, atuando de forma investigativa (T3-AE-37). A respeito do professor executor de currículo, Demo (1993), Perrenoud (2000) e Pimenta (2002) estão de acordo que o professor não é apenas um executor do currículo como ferramenta que orienta sua docência, mas sim um construtor de tal currículo. Demo (1993) ao analisar a importância do professor e sua formação, concebe sua formação como algo insubstituível e o professor como um mestre e pesquisador, valorizando assim a sua formação.

A análise que resulta dos escritos dos relatórios é, de certa forma, similar aos das respostas dadas nas entrevistas em grupos focais pelos alunos estagiários, o que significa que os dados são concordantes e, portanto, as concepções são coerentes.

Em relação a reflexividade no estágio, os alunos assim imprimem suas percepções nos relatórios:

a ação de refletir sobre a prática docente e a importância da pesquisa terá um sentido educacional. Para que os docentes sejam investigadores devem refletir a ação de aprendizagem que estão envolvidos em sala de aula, não só tentando compreender, mas também procurando melhorar sua prática de ensino (T2-AE-38);

Refletimos sobre conceitos e procedimentos didáticos importantes para a formação do professor (T1-AE-1);

a reflexão por parte do professor se torna essencial em sua prática de sala de aula. É nesse momento que devemos refletir, refazer, reorganizar conteúdos (T1-AE-5);

devemos encarar o estágio como um espaço para reflexão sobre questões que dizem respeito à vida e ao trabalho docente (T3-AE-29).

Nesses excertos, as ações de refletir e pesquisar são evidenciadas como susceptíveis de adquirir um novo sentido para os alunos com base na referência da aprendizagem e do conhecimento relacionados às ações do ensinar, do aprender, do planejar. Desse modo, a pesquisa e a reflexão surgem como princípios educativos que podem contribuir para a melhoria da prática docente, sendo importantes e necessárias para o exercício profissional em uma perspectiva de transformação da realidade da própria prática docente.

Relativamente à reflexão, Schön, (2000) esclarece que

A reflexão gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém observados, testar novas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventados para mudar as coisas para melhor (p.34).

Nesse entendimento, Gómez (1997, p. 103) reforça essa compreensão, argumentando que “A reflexão implica a imersão do homem no mundo da experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.” Todos esses referentes do mundo da experiência parecem ter sido ignorados nos processos formativos escolar e acadêmico e agora surgem como referentes da formação do professor e, conseqüentemente, das práticas do professor em formação, uma vez que “o estágio é um momento para proporcionar aos estudantes de licenciatura uma oportunidade de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e suas implicações pedagógicas (T3-AE-33). Conhecer e

interpretar as implicações desses referentes nas questões pedagógicas inerentes à sala de aula implicam muita pesquisa e muita reflexão em que “o futuro professor deverá fazer uma série de reflexões acerca da prática cotidiana em sala de aula” (T1-AE-32), daí a importância das reflexões no estágio como pré-requisito da formação do futuro professor.

Nessa direção, os relatórios apontam que “tal proposta visa levar os licenciandos a uma reflexão sobre a própria prática docente e a formação do professor pesquisador (T1-AE-3), propiciando “aos alunos estagiários a compreensão e a reflexão da prática docente (T3-AE-34) dessa maneira, a reflexão passaria a ser sinalizada da forma definida por Gómez (2000, p. 369) – “um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.” A perspectiva de formação prática, seria, então, fundamentada na ideia de que o ensino é uma atividade determinada pelo contexto e com resultados de certa forma imprevisíveis, pois “quando o professor reflete as próprias experiências no estágio, o professor se desprende dos limites de sua formação (T3-AE-35). O processo reflexivo amplia a percepção do professor das questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem, possibilitando a reconstrução do seu próprio ensino e a ressignificação da identidade do professor que ensina e que educa.

Para além dos excertos inerentes à dimensão reflexividade, anteriormente analisados, são testemunham de outros alunos em seus relatórios:

observações feitas e as reflexões delas resultantes deverão colaborar com a formação da identidade do licenciado. Refletimos sobre conceitos e procedimentos didáticos importantes para a formação do professor (T1-AE-1);

o futuro professor deve fazer uma série de reflexões acerca da prática cotidiana em sala de aula (T1-AE-2);

é necessário refletir para avançar e inovar. A proposta [de estágio] visa levar os licenciandos à uma reflexão sobre a própria prática (T1-AE-3);

pude compreender e refletir sobre a escola (T3-AE-31);

devemos encarar o estágio como um espaço para reflexão sobre questões que dizem respeito à vida e ao trabalho docente (T3-AE-29).

[o estágio] é fator decisivo para a formação de uma identidade docente comprometida com a transformação da triste realidade em que se encontra a educação (T1-AE-1).

Por tudo que analisamos da dimensão reflexividade no estágio docente, alguns alunos chegam a concluir que esse período representa um aprendizado sobre a escola e a sala de e as práticas pedagógicas, caracterizando-se como elemento formador de conceitos e de aperfeiçoamento metodológico comprometido com o processo educacional. Como dizem Amâncio &

Neves (2003) “Ainda que os estágios não se coloquem como uma vivência de trabalho, não se pode negar que supõem uma experiência profissional – os estudantes adentram um ambiente de trabalho” (p. 654).

Esse entendimento é expresso por parte dos estagiários quando, afirmam que a vivência do estágio consiste na formação de uma identidade profissional, particularmente, no que diz respeito a vida do trabalho docente como apoio para a atuação na prática profissional daqueles que ainda não têm experiência, em especial na regência de classe. As apreciações dos alunos estagiários com relação ao estágio são afirmativas de que o estágio é necessário para formação da identidade profissional.

A formação da identidade profissional

Do ponto de vista da formação de uma identidade profissional para o professor licenciado no IF, o PPP/2012 imprime uma concepção de educação, afirmando “constituir-se em um processo de ampliação e de desenvolvimento humano. Deve se encaminhar para o exercício de identidade crítica e emancipatória, calcada nos ideais de liberdade e autonomia” (Instituto F, 2012a p. 53). Nesse sentido reconhece que “O pensamento e a prática pedagógica devem superar”, como ressalta Freire (2006), “processos pedagógicos reprodutores, alienantes e bancários, capazes de impedirem as possibilidades da formação numa perspectiva emancipatória e transformadora” (p.53). Vale lembrar o que diz Coelho (2008, p. 10), “que a formação humana envolve historicamente processos humanizadores e desumanizadores, que tencionam a transformação de homens e mulheres em seres menos incompletos no esforço de ‘ser mais’”.

A incompletude do professor na atualidade estaria, certamente, além da transmissão de conhecimentos em direção ao desenvolvimento de competências– “culturais, linguísticas, sociais, técnicas e tecnológicas” (Instituto F, 2012a, p. 54), que correspondem a omnilateralidade do ser humano. Sobre a formação de uma identidade do professor assim, os registros dos relatórios apontam percepções conforme enunciados:

penso que as experiências por esta etapa da formação é fator decisivo (...) contribuem para a formação de uma identidade docente comprometida com a transformação da triste realidade em que se encontra a educação do País (T1-AE-1);

a identidade é algo construída no decorrer do exercício de sua profissão, sendo, portanto, a formação inicial o momento em que os pressupostos e as diretrizes presentes no curso são decisivos na construção da identidade (T1-11). (Idem T1-AE-14);

é uma identidade em permanente construção. A identidade do docente em formação é uma

ferramenta educativa para otimizar a vida acadêmica. É uma identidade em permanente construção (T1-AE-8). (Idem T1-AE-14);

reflexões como práticas do nosso exercício, para a construção de nossa identidade como professor (T2-AE-24). (Idem T2-AE-20).

A formação da identidade do futuro professor mediada pelo “estágio como um todo visa formar professores reflexivos” (T1-AE-11), o que na percepção do aluno T1-AE-13, “pressupõe-se que a partir da articulação entre a teoria e a prática, se inicie a construção da identidade do professor”, como atividade formadora de identidade própria no início da prática (T1-AE-14). A mesma ideia é partilhada pelos alunos T1-AE-15 e T1-AE-18.

Além dos pressupostos do estágio, os professores orientadores também contribuem, conforme testemunhos dos relatórios, para que as orientações que os alunos recebem “possuem o propósito de nos embasar para sermos aptos a investigar o ambiente escolar” (T3-AE-33). Os pressupostos do Programa de Estágio, enquanto parte do currículo das licenciaturas, englobam dimensões como: a pedagógica, a organização do trabalho e da gestão da escola. Além disso é dinâmico, precisa ser avaliado e modificado, desde que não atenda as necessidades da comunidade em que a escola está inserida.

Concluimos que há uma percepção por parte dos alunos de que os fundamentos do estágio são indicadores de uma formação do professor pesquisador e que na formação prática do estágio, os professores direcionam as orientações tendo por base a pesquisa. São sinais evidentes de que nos registros dos relatórios, mesmo mais descritivos do que reflexivos, emerge a perspectiva de que a formação prática está sendo guiada pela pesquisa em busca de uma identidade de professor pesquisador.

Nesse entendimento, fica claro que o estágio está contribuindo para a formação da identidade do futuro professor, como “uma etapa que visa a construção de uma identidade profissional que valida sua prática, age com criatividade e intervém cotidianamente na realidade”, propondo “formar o professor que pesquisa” (T1-AE-2). Compreendemos, assim, que cada vez se faz necessário que os futuros professores desenvolvam suas competências e habilidades para lidar com as incertezas da sala de aula, pois os alunos estão cada vez mais exigentes e percebem quando o professor está inseguro ou despreparado. Os relatórios evidenciam também que a construção da identidade do professor parece acontecer na reflexão cotidiana de sua prática docente, tendo sua experiência como referente da formação da identidade de professor pesquisador, conforme excertos:

ser professor investigador é ter atitude para agir transformando-se e transformando o ambiente escolar em que leciona. É também observar, levantar dados, analisar e interpretar (T3-AE-33);

as orientações que recebemos nas reuniões possuem o propósito de nos embasar para sermos aptos a investigar o ambiente escolar” (T3-AE-33);

o professor investigador está sempre buscando novas formas de como ensinar melhor, sendo reflexivo na prática e compartilhando os resultados com seus colegas” (T3-AE-34). (Confirmado por T3-AE-36 e T3-AE-37);

o professor pesquisador é aquele que está sempre procurando aperfeiçoar a sua prática pedagógica, está sempre se renovando, questionando tudo e a si mesmo, a fim de encontrar formas de contribuir com a educação (T52-AE-39);

todo professor pesquisador tem visão crítica, tem condições de transformar a realizada em prática e isso não é uma tarefa fácil para ninguém (T2-AE-41);

ser professor investigador é ter atitude para agir transformando-se e transformando o ambiente escolar em que leciona. É também observar, levantar dados, analisar e interpretar (T3-AE-33);

as orientações que recebemos nas reuniões possuem o propósito de nos embasar para sermos aptos a investigar o ambiente escolar” (T3-AE-33);

o professor investigador está sempre buscando novas formas de como ensinar melhor, sendo reflexivo na prática e compartilhando os resultados com seus colegas” (T3-AE-34). (Confirmado por T3-AE-36 e T3-AE-37);

o professor pesquisador é aquele que está sempre procurando aperfeiçoar a sua prática pedagógica, está sempre se renovando, questionando tudo e a si mesmo, a fim de encontrar formas de contribuir com a educação (T52-AE-39);

todo professor pesquisador tem visão crítica, tem condições de transformar a realizada em prática e isso não é uma tarefa fácil para ninguém (T2-AE-41).

Do ponto de vista do conceito de professor pesquisador, os alunos imprimem nesses excertos uma definição em que parece existir um padrão de saberes e fazeres mais alargados do que apenas o domínio de competências relacionadas o conteúdo das disciplinas. A formação do professor pesquisador, parece estar em sintonia com o que diz Arroyo (2011, p. 26), pois para aprender a ensinar a matéria e educar ao mesmo tempo é preciso ensinar o professor em formação “a aprender a articular em um único profissional a identidade docente e educadora”. O professor em formação dentro da sala de aula deve estar focado na disciplina que leciona e na educação dos alunos. Mas para isso, esses aspectos formativos precisam ser incluídos no currículo das licenciaturas e, em particular, nas atividades práticas do estágio, como referências para o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos disciplinares e da educação.

Os alunos parecem reconhecer, tal como Arroyo (2011, p. 117), que “Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência a experiência mais

determinante do conhecimento”. Nessa linha de raciocínio cada indivíduo a partir de suas experiências estaria construindo sua própria identidade. Mas, lembramos que não se pode esquecer que a formação do professor deve manter-se em processo de formação contínua, por meio da participação em cursos de formação continuada ou por outras estratégias formativas.

Como afirma o aluno T1-AE-11, não basta “os pressupostos e as diretrizes presentes no curso para a construção da identidade”. Isso significa que, enquanto as práticas de formação no currículo da formação do professor não focar nos “educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los” (Arroyo, 2011, p. 32), transcendendo a estrutura curricular disciplinar em direção a uma estrutura interdisciplinar e transdisciplinar como um caminho para a construção de uma a identidade de professor que ensina e educa, não se consegue avançar numa perspectiva crítica-reflexiva da formação do professor.

Síntese

Relativamente à relação teoria-prática, o discurso impresso pelos alunos em seus relatórios evidencia esta relação como uma dimensão inerente a prática docente, destacando que a Instituição em estudo proporcionou, de fato, tal relação no percurso do estágio, pelo fato de terem tido “um contato de cunho teórico-prático com a realidade vivida nas escolas públicas de nosso Estado – campo de estágio dos licenciandos.

Em relação à essa perspectiva o aluno T1-AE-1 reconhece que os “conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da vida acadêmica” é utilizado pelos formandos “para estabelecer produtivos diálogos com a realidade observada (T1-AE-1) que segundo este aluno “no estágio teoria e prática são indissociáveis” e por isso proporciona a concretização das teorias vistas durante o curso de licenciatura (T1-AE-4).

Na linha discursiva dos relatórios, há quem o conceba o estágio como “um momento específico e rico no processo de ensino-aprendizagem” e, ao mesmo tempo, constitui-se “em síntese da relação teoria-prática (T1-AE-6). É confirmado também como: “eixo articulador” a relação teoria-prática (T1-AE-17), “instrumento de articulação” (T1-AE-16) e promoção da concretização do saber-fazer do futuro professor.

No PPP/2012, tal saber-fazer do professor “constitui-se em processo de ampliação e de desenvolvimento humano” que orienta a formação para o “exercício da cidadania crítica e emancipatória, calcada nos ideais de liberdade e de autonomia” (Instituto F, 2012a, p. 53).

Reforçando esse entendimento no Parecer CNE nº 15/2002, p. 3) o estágio tem o objetivo de “consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático”. Aspectos do processo formativo do professor que parece está a acontecer na percepção dos alunos no decorrer do estágio.

No que se refere à investigação e a reflexão é possível identificar nos alunos o reconhecimento de que: “a ação de refletir sobre a prática docente e a importância da pesquisa terá um sentido educacional, contribui “para que os docentes sejam investigadores, reflète as ações de aprendizagem que estão envolvidos em sala de aula e melhora a prática de ensino” (T2-AE-38). Tais percepções situam-se numa perspectiva demonstrativa de representações favoráveis e positivas em relação à pesquisa no estágio. Assim, como nos afirma Freire (2002) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (p. 24).

Em termos de práticas investigativas e reflexivas os alunos apresentam quatro maneiras de vivências no estágio: a) Refletimos sobre conceitos e procedimentos didáticos importantes para a formação do professor (T1-AE-1); b) É nesse momento que devemos refletir, refazer, reorganizar conteúdos (T1-AE-5); c) o estágio levou a gente a fazer pesquisa empírica na escola sobre o livro didático e sobre as práticas desenvolvidas pela professora colaboradora (72-AE-23). Confirmado pelos T2-AE-24 e T2-AE-28); d) fizemos pesquisa de campo na escola, na internet, leituras indicadas pelo professor, no livro didático (T2-AE-28), evidenciando algumas representações de saberes e fazeres da prática docente crítica e reflexiva e que, em razão disso, devem ser conteúdos da formação do professor inseridos no currículo e no estágio “como um espaço para reflexão sobre questões que dizem respeito à vida e ao trabalho docente” (T3-AE-29).

Em relação à formação da identidade profissional de professor pesquisador, destacamos em geral, que o reconhecimento anunciado nos relatórios, sustenta e confirma “identidade de pesquisador”. Encontram-se aspectos desta identidade:

– na identificação de atitudes para agir transformando-se e transformando o ambiente escolar em que leciona; para “observar, levantar dados, analisar e interpretar e que as orientações dos professores orientadores de estágio “possuem o propósito de nos embasar para investigar o ambiente escolar” (T3-AE-33);

– na forma de orientação dos professores de “como ensinar melhor, sendo reflexivo na prática e compartilhando os resultados com seus colegas” (T3-AE-34). Confirmado por T3-AE-36 e T3-AE-37;

– na necessidade do professor estar sempre procurando aperfeiçoar a sua prática pedagógica, está sempre se renovando, questionando tudo e a si mesmo (T52-AE-39);

– na percepção de que “todo professor pesquisador tem visão crítica, tem condições de transformar a realizada em prática e isso não é uma tarefa fácil para ninguém (T2-AE-41);

– na confirmação das experiências vivenciadas no estágio são decisivas para a formação da identidade do professor pesquisador pois contribuem “para a formação de uma identidade docente comprometida com a transformação da triste realidade em que se encontra a educação do País (T1-AE-1). As perspectivas dos alunos, segundo suas próprias palavras descrevem o entendimento da formação da identidade de professor pesquisador sendo construída pelo princípio pedagógico da pesquisa. Segundo o PPP/2012, “e por meio da pesquisa que o professor pode desenvolver uma ação pedagógica diferenciada, aplicando o princípio da ação-reflexão-ação e relacionando a teoria e a prática de forma dialógica, contextualizada, interdisciplinar e flexível (Instituto F, 2012a, p. 69).

As representações de professor pesquisador confirmam que a identidade “é algo construída no decorrer do exercício de sua profissão, sendo, portanto, a formação inicial o momento em que os pressupostos e as diretrizes presentes no curso são decisivos na construção da identidade” (T1-11). (Idem T1-AE-14). Trata-se, portanto de uma identidade “em permanente construção” (T1-AE-8).

A reflexividade surge, então, no discurso da formação do professor como princípio formativo capaz de contribuir para a melhoria da qualidade da educação em todos os seus níveis de ofertas, tanto em nível global quanto local.

Como dito antes, o discurso do professor pesquisador vem sendo refletido, em nível global, assentado na pesquisa e na reflexão-crítica que segundo, Roldão (2004) compõem “o aspecto mais sólido da construção identitária no que se refere à representação de saber profissional” (p. 117). Aspecto em que agora, parece se evidenciar na voz dos alunos como dimensão formativa do programa de estágio.

Suscitados pela reflexão que acabamos de fazer retomamos agora a proposta da pesquisa como princípio pedagógico assumido pelo IF. Tal princípio contribui para a construção da autonomia

intelectual do futuro professor e para uma formação docente orientada na busca de soluções para as questões teóricas e práticas do cotidiano da escola

Concluída a análise da voz dos sujeitos, o próximo ponto apresenta nossas considerações finais, com a certeza da incompletude do saber-fazer docente.

Concluindo

Concluindo...

No contexto histórico da educação, um dilema que sempre esteve presente foi a relação entre o conhecimento do passado e os problemas do presente traduzidos, muitas vezes, num embate entre a pedagogia tradicional guiada pela reprodução e acomodação e a pedagogia crítica-reflexiva perspectivada pelo desejo de um pensamento autônomo capaz de transformar a realidade no caminho da emancipação. A sociedade nos dias atuais quer uma escola que prepare o aluno para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania que pode dar-se através de uma aprendizagem do educando, enquanto pessoa humana que pensa, age e transforma.

No conflito entre os saberes de uma e de outra proposta pedagógica é possível interpretar que no modelo tradicional de organização escolar os processos educativos visam uma formação reprodutora, guiada pela transmissão do conhecimento escolar que adota como referência os saberes produzidos pela ciência, numa perspectiva pedagógica centrada no ensinar como reprodução do conhecimento que já existe, através de um modelo pedagógico em que os conhecimentos escolares resultam quase sempre dissociados da realidade, na qual a escola e os alunos estão inseridos. No percurso histórico da educação brasileira nunca tínhamos alcançado tantos avanços na área da educação e também nunca tínhamos tomado, de fato, consciência de nossas próprias fraquezas e limitações para continuar avançando como temos agora.

A luz de uma visão de totalidade, ao entendimento pedagógico se torna essencial a evolução de uma forma livre e emancipadora de pensamento crítico e reflexivo. A qual pode ser obtida por meio da formação do professor mediada pela pesquisa e pela reflexão de sua própria prática, que deve ter por base o desenvolvimento de uma pedagogia em que o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo, teórico e profissional estejam presentes (Bolfer, 2008). Diante dessa discussão, nossa tese buscou averiguar se o que foi pensado para o estágio docente está sendo, de fato, concretizado num Instituto Federal que trabalha com a formação de professores no Brasil.

O que diz o *corpus* documental e o que mostram as vozes de professores e alunos em relação a concretização do estágio implantado em 2012?

Ao averiguar o grau de concretização do modelo de estágio adotado nesse IF, verificamos que os discursos conceituais que transitam na literatura que trata da temática da formação de professores, acontecem num contexto mais amplo, marcado por políticas públicas globalizadas

que mantêm articulações políticas e pedagógicas com questões inerentes a novos referentes para a prática docente como frutos das transformações no mundo do trabalho e nas relações sociais.

Tais discussões sinalizam mudanças para a escola e para o fazer do professor em razão de um reordenamento do sistema socioeconômico e das mudanças na organização do trabalho que, sob a égide das políticas públicas e do processo de globalização, expressam-se em diferentes dimensões, tais como conceitual, cultural e educacional.

Nesse contexto, os sistemas de educação e a formação do professor são convocados a promoverem reformas curriculares de modo a atender às necessidades emergentes destas mudanças e a pedagogia escolar torna-se cada vez mais um saber central nos dispositivos legais, que buscam interligá-la com as questões cognitivas, sociais, políticas, culturais e tecnológicas.

Em termos de qualificação profissional, o conhecimento e a apropriação de novas competências passam a ser prerrogativas que asseguram, do ponto de vista político-ideológico, os projetos de Nação, de sociedade, de organizações e de profissionalização. Da escola é requerida a preparação do aluno para o exercício da cidadania, de modo que ele possa continuar aprendendo de forma autônoma as novas condições postas pelas práticas sociais e produtivas. Reforça-se, então, o valor de níveis mais elevados de escolaridade e, conseqüentemente, do conhecimento oriundo dos sistemas educacionais que agora deve ser associado ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura, como eixos integradores entre os conhecimentos de diferentes naturezas, perspectivando uma formação mais integral.

À instituição escolar é imposta, portanto, uma centralidade nas relações sociais necessárias ao exercício da cidadania e às práticas produtivas, necessárias ao trabalho. De fato, pela pedagogia escolar transitam todos os problemas de convivência social e de projeção política e cultural (Cambi, 1999). Como consequência de tudo isso, uma característica marcante do movimento conceitual e legal que abordam os saberes e fazeres do professor é a contínua inserção de novos referentes para o saber ensinar do professor.

Na voz dos sujeitos entrevistados constatamos, no nosso estudo de caso, o reencontro típico, do choque da realidade entre o conhecimento adquirido na formação acadêmica e realidade, às vezes, chocante vivida pelos professores e alunos estagiários no chão das salas de aulas das escolas públicas brasileiras. Em outras palavras, referimo-nos, aos sentimentos de professores e alunos estagiários ao se defrontarem com dificuldades das escolas em termos de falta de materiais didáticos, de carga horária de disciplinas insuficientes, de desmotivação e falta de interesse dos

alunos pelos estudos, pela falta de pré-requisitos mínimos de leitura e interpretação de textos, bem como de cálculos matemáticos elementares. A realidade das escolas brasileiras é evidenciada como muito distante do discurso teórico e legal, mas acreditamos que não cabe aos professores em exercício e ao futuro professor ao inserir-se nela, como profissional da docência, nivelar sua prática pela realidade encontrada.

A análise documental e do discurso de 5 professores orientadores de estágio e de 41 alunos estagiários permitiu identificar uma significativa preocupação com a preparação do professor para atuar numa perspectiva interdisciplinar, capaz de promover a integração curricular de diferentes áreas do conhecimento, à luz da formação humana integral. Permitiu, também, tomando por base o trabalho pedagógico como fundamental desse processo, evidenciar um distanciamento entre a dimensão conceitual proposta para os processos educativos e entre as ações pedagógicas desenvolvidas no chão da sala de aula das escolas públicas.

Constatamos, ainda, no discurso dos documentos e nos enunciados dos professores orientadores e dos alunos estagiários que a teoria e a prática fazem parte integrante dos processos de formação, evidenciando um tratamento diferenciado de distribuição de cargas horárias entre as disciplinas da área de formação e as disciplinas do núcleo pedagógico. Por fim, identificamos um excesso de discurso sobre a formação humana integral e uma escassez de dados empíricos para referenciar as práticas pedagógicas integradas sugeridas pelo discurso legal.

Dentre os referenciais impostos pela base conceitual do fazer docente integrado identificamos no discurso dos *corpora* documentais analisados a *educação humana integral* como sendo o referente conceitual da base organizativa do Sistema Curricular Nacional de Educação brasileiro, proposto pelas Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica de 2013.

Em termos de educação integral, lembramos que este não é um referente novo, pois sua origem é demarcada no início no século XIX como consequência da não aceitação por parte de alguns setores da classe operária em concordar com a sistemática da organização escolar disciplinadora e conformadora reservada aos trabalhadores industriais europeus. O referente – educação integral, portanto, encontra-se assentado “na resistência dos trabalhadores contra a alienação vivida por eles no processo produtivo consolidado no período da Revolução Industrial” (Mariana, 2011, p. 1)

A perspectiva omnilateral de educação prevista na legislação e nos regulamentos internos do IF se firma como caminho a ser perseguido pelo processo de ensino e aprendizagem escolar.

Muito embora uma dimensão unilateral desse processo ainda persista numa prática docente fragmentada pelo rigor da organização escolar por disciplinas hierarquizadas.

Numa incursão pelas ideias de diversos autores que circulam na comunidade científica em diferentes contextos sociais percebemos que, do ponto de vista teórico do ser professor, sua formação caminha para uma nova identidade reconhecida como plural, dialética e crítica (Cambi, 1999), que por sua vez institui em paradigma orientador. Há uma intenção no discurso legal de contribuir para as discussões em torno da formação de professores críticos e reflexivos na perspectiva de professor que pesquisa sua própria prática para nela intervir e transformá-la em ações contextualizadas e significativas para os alunos. Ações em que a pesquisa, a reflexividade e a criticidade passam a serem princípios estruturantes das práticas dos futuros professores.

Dessa maneira, formar o professor pesquisador pode ser visto como parte de um mesmo processo em que conteúdos escolares e modo de lidar com eles devem ser interligados nas ações dos sujeitos que ensinam e que aprendem. Pois professores e alunos, ao agirem, modificam e se modificam, ensinam e aprendem simultaneamente.

Para averiguarmos o que foi pensado e intencionado nos dispositivos legais e regimentais do Instituto F que estudámos para a formação dos graduados em licenciaturas, tomamos como referência três dimensões que orientam a investigação: pesquisa, reflexividade e identidade profissional.

Do ponto de vista da pesquisa, podemos concluir que a proposta de inserir no estudo como princípio pedagógico explicitada nos documentos analisados está intimamente relacionada ao trabalho como princípio educativo, uma vez que contribui para o desenvolvimento intelectual do professor em formação e para uma prática docente orientada pela busca da compreensão e solução de questões problemas do cotidiano das práticas pedagógicas em sala de aula.

As vozes dos sujeitos entrevistados sinalizam que nos discursos científicos, sociais, políticos e legais que orientam a formação do professor e a organização do estágio docente existe uma intencionalidade de formar o professor que investiga sua prática. Para professores orientadores do estágio e para os alunos estagiários, tal intenção começa a dar os primeiros passos em direção a concretização do que foi pensado nos documentos, porém necessita avançar em muitos aspectos operacionais. Acreditamos que a pesquisa instiga a curiosidade, gera inquietude e questionamentos, que conseqüentemente pressupõe a busca de respostas, estando, portanto, presente na escola e na sala de aula, de forma consciente ou inconsciente.

A pesquisa é revelada pelos professores e pelos alunos entrevistados como um modo de organização das atividades do estágio que está, intimamente, relacionada a um estágio como princípio educativo, em que as práticas docentes são pesquisadas, observadas, refletidas e analisadas para depois no intervir.

No que se refere a dimensão reflexividade, teoricamente no PPP/2012 da Instituição investigada, é concebida como mais um dos princípios que devem orientar a prática pedagógica dos professores. Entendida também que é pela reflexão que se compreende o processo de produção e aplicação do conhecimento que deve ser utilizado na prática docente do professor. Assim, o estágio como campo de aplicação do fazer-se professor assume a reflexão da própria prática como ponto de partida e de chegada. Na formação do professor, a reflexão pode ser uma alternativa que se apresenta diante da complexidade das relações que envolvem o ato de ensinar e aprender decorrentes das transformações ocorridas nas relações sociais. Assim, a reflexão emerge no processo de ensino-aprendizagem como necessária a construção e reconstrução de conhecimentos relacionados ao aprimoramento do saber-fazer o outro a aprender.

Em termos de identidade profissional, verificamos que no debate teórico-conceitual da formação de professores em tempos de mudanças introduzidas pela LDB/96 para a formação do professor, aparece uma nova modalidade de instituição de formação docente – o Instituto Superior de Educação que assume a responsabilidade de dar atenção às condições de preparação do professor da educação básica. A partir das prerrogativas dos dispositivos legais enfatiza-se uma tríplice dimensão formativa para a formação do professor – docência, gestão e conhecimento, considerando o aspecto pedagógico como ponte entre a educação e a sociedade, ou, a educação se constitui como mediação da formação para a cidadania e para as práticas produtivas. A identidade do professor está associada à reflexão de todos aqueles que têm o compromisso de pensar propostas educacionais adequadas ao enfrentamento dos desafios do ensinar o aluno a aprender num contexto de transformações que desafia os saberes dos profissionais, inclusive do professor.

Com base nos resultados da investigação apresentados, o que se torna mais importante de destacar, neste estudo, diz respeito à efetiva possibilidade de mudança pessoal e/ou coletiva dos professores orientadores do estágio e dos professores em formação, mediante ações que, adequadamente, realizaram no processo de ensino e de aprendizagem em direção a uma prática docente crítica e reflexiva, mais autônoma que instrumental. Por isso, do ponto de vista da formação da identidade para o professor formado na Instituição, constatamos que o estágio docente

pode ser um momento de formação do professor pesquisador e reflexivo que, como tal, torna-se profissional pensante, intelectual e preparado para gerir suas ações pedagógicas. Defendemos a esperança de que a escola pública brasileira pode mudar ao abrir-se para o questionamento de si própria como caminho do desenvolvimento das instituições escolares.

Nessa perspectiva, a proposta do estágio implantada em 2012, como parte do currículo dos cursos de licenciaturas é perspectivada como construção social (Goodson, 2001) e como projeto (Young, 2010), que apresenta proposições não só no plano das intenções, como no plano de sua realização no contexto de uma estrutura que envolve princípios, valores, crenças, saberes fazeres e atitudes, inserindo-se no âmbito das teorias críticas e reflexivas das práticas da docência.

Averiguamos que na contemporaneidade torna-se cada vez mais necessário um repensar sobre a profissionalidade do professor não mais como o profissional do ensino, mas sim como profissional da educação, em que pesquisa e a reflexão crítica são referentes da formação do professor da educação básica brasileira e na organização da escola fundada pelos princípios democráticos, de autonomia e do autoconhecimento para (re)construção do conhecimento escolar comprometido em contribuir com o processo de formação humana integral.

Concluimos afirmando que relativamente aos nossos objetivos gerais:

a) avaliar o grau de concretização do modelo de estágio adotado nas Licenciaturas de uma instituição brasileira – as evidências apresentadas no discurso legal e no discurso dos sujeitos inquiridos apontam para a presença na legislação e nos regulamentos internos da instituição uma intencionalidade em formar professores com identidade de pesquisador, crítico e reflexivo. Muito embora, na prática, o modelo de estágio docente, ainda não esteja concretizado da forma como foi pensado, em sua totalidade. Para os alunos e professores, a prática ainda tem muito a avançar e para os alunos estagiários os professores orientadores têm feito um esforço muito grande em concretizar o modelo de estágio docente proposto em 2012, mas a instituição precisa participar mais dessa concretização.

b) Conhecer fatores facilitadores e/ou inibidores da concretização da proposta – os professores e alunos listam como fatores facilitadores: discussões com os professores regentes da classe em que o professor em formação está estagiando; atividades de diagnóstico e de observação; elaboração do plano de intervenção na escola; análise dos resultados das intervenções; seminários de pesquisa e visitas as escolas.

No tocante aos fatores inibidores da concretização do modelo de estágio implantado em 2012 foram listados: burocracia por parte dos responsáveis pelo encaminhamento dos alunos estagiários ao campo de estágio; preocupação da Instituição voltada mais para a colocação do aluno estagiário no mercado de trabalho; escola concebida como empresa; documentos de acompanhamento de estágio direcionado para o posto de trabalho e não para aspectos formativos do professor crítico-reflexivo; estágio concebido como de responsabilidade, apenas, do professor orientador; carga horária disponibilizada para o professor orientador insuficiente; distanciamento de alguns professores de práticas reflexivas.

c) compreender de que modo o modelo contribui para a formação do professor pesquisador e da sua identidade profissional. As evidências apresentadas nos *corpora* documentais e nos enunciados dos sujeitos entrevistados revelam que, para formar o professor pesquisador, seria necessário contribuir com processos educativos em que aconteça: prática docente pesquisada, observada e analisada; sistematização e aplicação do conhecimento observado em situação de sala de aula; mobilização de pesquisas; análise dos contextos em que os estágios acontecem; ação-reflexão-ação como base dos processos formativos; ensino integral; humanização dos processos de ensino-aprendizagem e articulação entre a teoria e a prática.

Por fim concluímos com a consciência do inacabamento deste estudo, que fica aberto para completude em outras pesquisas que devem ampliar as reflexões sobre a temática *Estágio docente como pesquisa e formação de identidade do professor pesquisador* e que, agora, antevemos poder vir a continuar a fazer.

Referências

- Abbagnano, N. (1982). *Dicionário de filosofia*. (2ª ed.). São Paulo (SP): Mestre Jou.
- Abreu, M. C., & Masseto, M. T. (1987). *O professor universitário em aula*. São Carlos (SP): Editora Ufscar.
- Adorno, T. W. (1992). Anotações sobre teoria e prática. In T.W. Adorno, *Quatro textos clássicos*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Publicação s.n. (73-91). São Carlos: UFSCar.
- Adorno, T. W. (1995). *Palavras e sinais: modelos crítico*. (2ª ed.) Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Adorno, T. W. (2011). *Educação para emancipação*. (6ª ed.). Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahad .
- Aguiar, M. A. (2003). Institutos Superiores de Educação na Nova LDB. In I. Brzezinski (Org.). *LDB Interpretada diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo (SP): Cortez.
- Alarcão, I. (2000). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão. *Formação Reflexiva. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador. Que sentido? Que Formação?* Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.
- Almeida, M. I. (2006). Apontamentos a respeito da formações de professores. In Barbosa, R. L. .L. (org.) . *Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo. (SP). Editora UNESP.
- André, M. E. D. A. (2014). *Prática Pedagógica: Etnografia da prática escolar*. Campinas São Paulo (SP): Papyrus.
- Arantes, A. S., & Silva F. C. (2002). Do discípulo e do Mestre ao aluno e Professor: uma trajetória das concepções de professor e aluno ao longo do século XIX, em Pernambuco. In *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da Educação Brasileira* (2) 44-46, Natal (RN): Editora Núcleo de Arte e Cultura UFRN.
- Arroyo, M. G. (1999). Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. In *Educação & Sociedade*. 20, (68), dezembro. Campinas, São Paulo (SP).
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis. Rio de janeiro. (RJ): Vozes.
- Backes, D. S., Colomé, J. S., Erdmann, R. H., & Lunardi, V. L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas In *Revista O Mundo da Saúde*. 4 (35), p. 438-442. São Paulo (SP): Centro Universitário São Camilo.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (Tradução de Luis Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Barreiro, I. M. D., & Gebran, R. A. (2006). Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In Barreiro, I. M. de F. & Gebran, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo (SP): Avercamp.

- Boff, L. (1999). *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, Rio de Janeiro (RJ): Vozes.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolfer, M. M. M. (2008). *Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários*. Tese [Doutoramento em Educação. Piracicaba (SP) UMP.
- Bonitatibus, S. G. (1991). Ensino médio: expansão e qualidade. In MEC/SENEB/PNUD: *Ensino médio como educação básica*. Cadernos Seneb 4. São Paulo (SP): Brasília: Cortez.
- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (1997). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis. Rio de Janeiro (RJ):Vozes.
- Brasil (1909). Decreto n°. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitães dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Presidente da República. Retirado de <http://www.infoescola.com/historia-do-brasil/governo-de-nilo-pecanha/>
- Brasil (1934). *Constituição da república dos estados unidos do brasil*. Presidente da República. Congresso Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm
- Brasil. (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Presidente da República. Câmara dos Deputados. Rio de Janeiro (RJ). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm
- Brasil (1939). *Lei n. 1.190/ Decreto 1939, de 4 de abril de 1939*. Presidente da República. Casa Civil. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm
- Brasil (1946). *Constituição Federal. Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Presidente da República. Câmara Legislativa. Rio de Janeiro (RJ). Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm
- Brasil. (1961). *LDB – Lei n° 9.394. Diretrizes e Bases da Educação*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil (1977). *Lei n° 6.494, de 7 de dezembro de 1977*. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Presidente da República, Casa Civil. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6494.htm
- Brasil (1982). *Decreto n° 87.497, de 18/12/1982*. Regulamenta a Lei n° 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Presidente da República. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm

- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Senado. Brasília (DFF). Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil (1996). LDB/9394 - Lei de diretrizes e bases da educação nacional/. (9ª. ed.). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil (1998). Resolução CEB N° 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Retirado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf
- Brasil (2001a). Parecer n° 009 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
- Brasil (2001b). Parecer CNE/CEB n° 16/99 – Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, (DF): Mec.gov/Semtec.
- Brasil (2002a). Resolução CNE/CP n° 1. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Retirado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf
- Brasil (2002b). Resolução CNE/CP n° 2. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- Brasil (2004). Decreto n° 5.154. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidente da República, Brasília (DF).
- Brasil (2008a). Lei n° 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes, Brasília, Casa Civil. Presidente da República, Senado. Brasília (DF).
- Brasil (2008b). Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, Casa Civil. Presidente da República. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- Brasil (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília (DF): MEC, SEB, DICEI.
- Brasil (2014a). Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília: Câmara dos Deputados. Retirado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.htm>
- Brasil (2014b). Planejando a próxima década: conhecendo o Plano Nacional de Educação. Retirado de http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf
- Brasil (2015). Resolução n° 2/2015 de 1º de julho. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de inicial em nível superior*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf

- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo. (SP). UNESP.
- Candau, V. M. (Org.) (1987). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília (DF). INEP; PUC-RJ. (RJ).
- Castro, C. M. (2003). As três leis do Império Tupiniquim. In *Revista Veja*, São Paulo, abril, Ano 36, 42, (20) 22/28. Coluna Ponto de Vista.
- Chauí, M. (1997). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. (7ª ed.) São Paulo (SP).
- Chiavenato, I. (1994). *Recursos humanos na empresa: pessoas, organizações e sistemas*. 3ª ed. São Paulo (SP): Atlas.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em Ciências Sociais: Evolução e desafios in *Revista Portuguesa de Educação*, 16, (2), p. 221-236. Braga: CIED-UMinho.
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (Orgs.) *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo (SP). Cortez.
- Ciavatta, M. (2016). A historicidade da pesquisa em educação: desafios teórico-metodológicos em trabalho e educação. In Dante H. M. *Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas*. Natal (RN). IFRN: Editora, pp.51-72.
- Coelho, M. I. M. (2008). *Educação e Formação Humana na Contemporaneidade: eixos da proposta do mestrado em educação da FaE-UEMG*. Educação Em Foco. Belo Horizonte (MG), (13) 11, p. 10 jul. Coleção Educar.
- Contreras, J. (2002). *Autonomia dos professores*. São Paulo (SP): Cortez.
- Coutinho C., & Chaves J. (2002). Estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), p. 221-243.
- Cunha, L. A. (2000). O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo (SP): UNESP. Brasília (DF).
- Cury, C. R. J. (1991). Alguns apontamentos em torno da expansão e da qualidade do ensino médio no Brasil. Ensino Médio como Educação Básica. In MEC/SENEB/PNDU: *Ensino médio como educação básica*. Cadernos Seneb, 4. São Paulo (SP): Cortez.
- Demo, P. (1992). *Formação de formadores básicos*. Brasília (DF): INEP.
- Demo, P. (1993). *Desafios modernos*. Petrópolis. (RJ). Editora Vozes.
- Demo, P. (1986). *Metodologia científica em ciências sociais*. (3ª ed.) São Paulo (SP): Paz e Terra.
- Demo, P. (2002). *Educar pela pesquisa*. (4ª ed.). Campinas. (SP). Autores e associados.
- Diniz, J. E. P. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, 20, (68), 109-225.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, 24, (1), 213-225. Curitiba (PR): Autores associados.
- Esteves, A. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (Orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*, p. 105-126. Porto: Porto Editores.
- Fazenda, I. C. A. (1991). *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo (SP): Loyola.

- Fiorin, J. L. (1990). Tendências da análise do discurso. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 19, 173-179, jul/dez. Campinas, São Paulo (SP): UNICAMP.
- Formisinho, J., & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In Cadernos CIED. (Orgs.) Formisinho, J. & Machado, J. *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudanças*, p. 71-82. Braga: UMinho.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (22ª ed.). São Paulo (SP): Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Á Sombra desta Mangueira*. (5ª ed.) São Paulo (SP): Olho d'Água.
- Freire, P. (2006). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro (RJ). Paz e Terra.
- Frigotto, G., Ciavatta, M. R., & Ramos, M. B. (Orgs.) (2005). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo. (SP). Cortez.
- Galinari, M. M. (2011). A discursivização dos gêneros na atividade comunicativa in *Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários*, 10, p. 189-203, dez. São Paulo (SP): UNESP. Retirado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3943/2921>
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (1997). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (1992) (Org.). *Os professores e a sua formação*, p.51-76. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Germano, J. W. (1995). *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo. (SP). Cortez.
- Ghedin, E. (2006). A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. In Barbosa, R. L. L. (Org.) *Formação de educadores: artes e técnicas - ciências políticas* 225-246. São Paulo. (SP). UNESP.
- Ghedin, E. (2008). *Estágio, pesquisa e a produção do conhecimento na formação de professores(as)*. In Giméno Sacristán, J. (1998). *O currículo. Uma reflexão sobre a prática* (3ª ed.). Porto Alegre. (RGS).
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis. (RJ). Vozes.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre. (RGS). Artes Médicas.
- Gomes, L. C. G. (2006). Cem anos de ensino profissional técnico em Campus dos Goytacazes: a escola de aprendizes artificiais. In Frigotto, G. (2006). *Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios*. Campos dos Goytacazes (RJ). Essentia Editora.
- Gomez, G. R., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Gregolin, M. R., V. (1995). A análise do discurso: conceitos e aplicações. *Revista Alfa*, nº 39, pp. 13 (2). São Paulo (SP): UNESP.
- Habermas, J. (1987). *Conhecimento e Interesse*. Tradução José N. Teck. Rio de Janeiro. (RJ): Zahar.

- Habermas, J. (1990). Para a reconstrução do materialismo histórico. São Paulo (SP). Brasiliense.
- Habermas, J. (2002). *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- Haguette, T. M. F. (1997). *Metodologias qualitativas na sociologia*. (5ª. ed.). Petrópolis (RJ): Vozes.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (11ª ed.). Rio de Janeiro (RJ): DP&A Editora.
- Hegel, G. W. F. (1993). *Estética*. Tradução de Álvaro Ribeiro e Orlando Vitorino. (Coleção Filosofia e Ensaio. Lisboa: Guimães Editores.
- Horkheimer, M. (1980). Teoria tradicional e teoria crítica. In Benjamin, W. *Textos escolhidos*. Traduções de José Lino Grünnewalde...[et al]. São Paulo: Abril. (Os Pensadores).
- https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25492/1/Flavia_Vieira_et_al_2013_Papel%20da_Investigacao_na_Pratica_Pedagogica_dos_Mestrado_em_Ensino.pdf.
- Iervolino, S. A., & Perlicioni, M. C. F. A. (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa para promoção da saúde in *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 35, (2), p. 115-121, junho. São Paulo (SP): Autores Associados.
- Instituto F. (2012a) - *Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva: Documento base*. Natal (RN): IFRN Editora.
- Instituto F. (2012b) - *Organização Didática*. Natal (RN). IFRN Editora.
- Instituto (2012c). *Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Letras Espanhol*. Natal (RN): IFRN Editora.
- Köche, J. C. (2001). *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Konder, L. H. (2008). *O que é dialética*. Coleção Primeiros Passos, nº 23. São Paulo (SP): Brasiliense.
- Lakatos, E. M., & Marconi (1994). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo (SP). Atlas.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Lefèbre Monteiro e Franco Settineri. Porto Alegre: Artes MédicasSual Ltda. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Libâneo, J. C., & Pimenta, G. S. (1999). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*, 68 239-277, Campinas: CEDES. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>
- Libâneo, J. C. (2002) Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In Pimenta, S, G. & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (p. 53-79) São Paulo. (SP). Cortez.
- Lüdke, M. (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Ano XXX, 74. Abril/2001. Retirado de www.scielo.br/pdf/es/v.22n74/a06v2274.pdf.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo (SP): E.P.U.

- Mariana, F. B. (2011). Educação integral: construção histórica e perspectivas contemporânea. UFRN, Natal. Retirado de <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0191.pdf>.
- Marx, K., & Engels, F. (1991). *A ideologia alemã*. (8ª Ed.). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo (SP): Hucitec.
- Minayo, M. C. S. (2002). *Pesquisa social teoria, método e criatividade*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Miranda, M. G. (2006). O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores In André, M. (2006). O papel da pesquisa. *Cadernos de estudos sociais*, 22 (2) 273-286, jul/Dez. Campinas São Paulo: Papyrus.
- Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo (SP): EPU.
- Mizukami, M. G. N., & Reali, A. M. M. (Orgs.) (2002). *Saberes, Contextos e Práticas*. São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Monteiro, A. I. (2006). As representações sociais da Identidade profissional docente. *Cadernos de estudos sociais*, 22 (2), p. 273-286
- Moreira, A. F. B. (2000). *Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços*. In Educação & Sociedade, ano XXI, 118 (73) , p. 109.138.
- Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2007). Currículo, conhecimento e cultura. In Beauchamp, J., P. S. D., & Nascimento, A. R. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.17-46. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>
- Moreira, A. F. B., Silva, T. T. (2000). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução, p. 7 – 38. In Moreira, A. F. B.; Silva, T. T. da. (Orgs). *Currículo Cultura e Sociedade*. (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. F., & Cunha, R. C. O. (2006). *A discussão da identidade na formação docente*. Retirado de <http://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1538/1387>.
- Moreira, A. F. (2002). Currículo e transgressões: dialogando com William Pinar. In Moreira, A. A., Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Macedo, E. & Cassimiro, M. A. (2002). *Currículo e produção de Identidade*. Actas do V colóquio sobre questões curriculares. Centro de investigação em Psicologia: Braga: UMinho: Porto Editora
- Pacheco, J. A, (1995). *O pensamento e a acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1997). *Os professores e a sua formação*. (3ª ed.). Lisboa: Dom Quixote Lda.
- Nóvoa, A. (2001). Professor se forma na escola. *Revista São Paulo*, n.142, maio.
- Pacheco, J. A., Moraes, M. C. M., & Evangelista, O. (2001). Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. *Educar*, 18, 185-199. Curitiba (PR). Editora da UFPR.
- Parecer CNE/CP nº. 2. 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Retirado de http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf

- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada, das intenções às ações*. Porto Alegre (RGS): Editora Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre (RGS): Editora Artmed.
- Perreoud, P. (2002). A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalidade e razão pedagógica. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta S. G. (1999). (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo (SP): Cortez.
- Pimenta. S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In Pimenta & E. Chedin (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo (SP): Cortez.
- Pimenta, S. G. (2005). *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática*. (3ª ed.). São Paulo (SP): Cortez.
- Pinheiro, L. V. R. (2006). *Fontes ou recursos de informação: categorias e evolução conceitual*. Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia. Rio de Janeiro (RJ). Retirado de <http://periodicos.ufpb.br/index.php/pbcib/article/view/8809/4716>.
- Popkewitz, T. S. (Coord.) (1997). Profissionalidade e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In Novóia, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Roldão, M. C. N. (2004). *Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino*, 95-120. Retirado de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/160/1/Discursos-Formação de Professores>
- Roldão, M. C. N. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinios superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, Ano XI, (12) 13, 105-126, jan./dez.
- Roldão, M. C. N. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-181. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Rosa, J. G. (1986). *Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro (RJ): Nova Fronteira.
- Rudio, F. V. (2001). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. (29ª ed.). Petrópolis (RJ): Vozes.
- Russen, J. (2009). Com dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da historiografia*, (2), março, 163-209.
- Sacristán, J. G (1999). *Poderes instáveis em educação*. Trad. de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre. (RGS). Artes Médicas.
- Sacristán, J. G., & Gómez, A. I. P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. (4ª ed.). Porto Alegre (RGS): ArtMed.
- Sánchez, V.A. (1968). *Filosofia da práxis*, São Paulo (SP). Editora da Paz
- Santiago, M. E. (2007). Ser professor/professora: convivência ética, respeitosa e crítica. *Revista de Educação*, 36, 145. Retirado de www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/.../522

- Santos, B. S. (1999). *Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade*. (7ª ed.) São Paulo (SP): Cortez.
- Santos, A. P. (2008). O imaginário radical e a educação física: trajetória esportiva de corredores de longa distância. Tese [Doutoramento em Ciências Sociais] - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN).
- Saviani, D. (1983). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo (SP): Cortez;
- Saviani, D. (2003). A Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia., pp. 13-38. In Ferreira, N. S. C. (Org). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo (SP): Cortez
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas. (SP).
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas. (SP). Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14. (40) Jan/abril. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012.
- Saviani, D. (2010). Documento: Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Universidade estadual de Campinas. (SP). Faculdade de Educação. *Revista da Educação* 5, p. 13- 44, maio-ago.
- Schön. D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre (RGS). Artes Médicas.
- Severino, A. J. (2006). Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo (SP): UNESP, p. 61-72.
- Siebeneichler, F. B. (1989). *Jurgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro
- Silva, E. L., & Menezes. E. M. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. (4ª ed.) Ver. Atual. Florianópolis io de Janeiro (RJ).
- Silva, E. L., & Muszka E. E. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. (4ª ed.)Florianópolis: UFSC.
- Silva, L. B. (2007). *Da intenção à realidade: a política de formação de professores e a experiência do CEFET-RN (1990-2006)*. Natal. (RN). CEFET.
- Silva, T. T. (2005). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. (2ª ed.). Belo Horizonte. (MG). Autêntica.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación com estúdio de casos*. (2 ed.) Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis (RJ). Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (2001). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto, Portugal. Rés Editora.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo (SP): Atlas.
- Vasconcellos, C. A. (2002). *Planejamento: projeto de ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico*. São Paulo. (SP) Librtasd.

- Veiga, I. P. A. (2014). Projeto político-pedagógico da escola – uma construção coletiva. In Veiga, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo (SP): Papirus, p. 11-35.
- Vianna, H. M. (2003). *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília. (DF). Plano Editora. Série Pesquisa em Educação, 5, p. 13-47.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
- Vieira, F. (2009). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo Ltda.
- Vieira, F. (2014). Re-conhecendo e transformando a pedagogia: *histórias de supervisão* Santo Tarso: De Fato Editores.
- Vieira, F., Silva, J. I., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M. J., Pereira I., Solé, G., Valéria, P., Gomes, A., & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos Mestrados em ensino. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Retirado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25492/1/Flavia_Vieira_et_al_2013_Papel%20da_Investigacao_na_Pratica_Pedagogica_dos_Mestrado_em_Ensino.pdf
- Vygotsky. L. S. (2000). Manuscrito de 1929. Tradução de Alexandra Marenitch. In A. P. Sirgado (Org.) *Revista Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciências da Educação*. 71. Campinas SP.
- Wachowic, L. A. (2001). A dialética na pesquisa em educação. *Revista Diálogo Educacional*, 2 (3), p. 171-181 - jan/jun. Curitiba (PR): Champagnat Editora PUC.
- Weisz, T. (2000). *O diálogo entre ensino e aprendizagem*. São Paulo. (SP): Ática.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2ª ed). Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo 1: Plano de Recolha de Dados

Universidade do Minho/Braga-Portugal
 Instituto de Educação
 Doutoramento em Educação
 Especialidade de Supervisão Pedagógica

Plano de Recolha de Dados

1. Objeto de investigação

Programa de estágio docente do Projeto Político Pedagógico (PPP/2012) de uma Instituição de Ensino Superior do Brasil

2. Título da investigação

Estágio docente como pesquisa e formação de identidade nas licenciaturas de uma instituição de formação de professores no Brasil

3. Questão central

De que maneira o estágio está contribuindo para a formação do professor pesquisador?

4. Objetivos Gerais

- Avaliar o grau de concretização do modelo de estágio adotado nas Licenciaturas de uma instituição brasileira
- Conhecer fatores facilitadores e/ou inibidores da concretização da proposta.
- Compreender de que modo o modelo contribui para a formação do professor pesquisador e da sua identidade profissional.

5. Objetivos Específicos

- Caracterizar os fundamentos epistemológicos do modelo de estágio da Instituição;
- Caracterizar as atividades realizadas nas várias etapas do estágio;
- Relacionar as atividades caracterizadas com o plano das intenções da proposta;
- Identificar as percepções de alunos e professores quanto à concretização do modelo;
- Identificar marcas identitárias do profissional em formação

6. Instrumentos

Instrumento e técnica de recolha de dados	Documentos/Sujeitos envolvidos	Observações
Análise Documental	Legislação educacional, Regulamentos Internos da Instituição e Relatórios de Estágio.	Análise de conteúdo e análise do discurso
Inquérito por entrevista	Professores	Entrevistas individuais
	Alunos	Entrevistas em Grupo Focal

6.1 Critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa

- Ser professor orientador do estágio em cursos de licenciaturas a partir de 2012
- Ser aluno estagiário de cursos de licenciaturas com matrícula a partir de 2012.

7. Análise dos dados

Tipos:

- Análise de conteúdo.
- Análise do discurso.

8. Instrumentos e forma de registro da coleta de dados:

- Guião de Entrevista: gravador, transcrições das entrevistas.
- Documentos e Relatórios: Ficheiros de excertos dos documentos e dos relatórios.

9. Cronograma de Atividades na coleta, análise de dados e construção de capítulos.

Atividades	Períodos		
	2012	2014	2015
Elaboração do Guião da Entrevista e Pré-testagem	Fev	-	-
Entrevista individual com a PO-1 e Transcrição	Mar/Abr	-	-
Entrevista em grupo Focal com a Turma 1 e Transcrição	Mai/Jun	-	-
Análise dos dados e construção dos capítulos da tese	Jul/Dez	-	-
Recolha Documental	Dez/Fev	-	-
Análise Documental	Fev/Mar	-	-
Entrevista individual com a PO-2 e Transcrição	-	Mai/Jun	-
Entrevista em Grupo Focal da Turma-2 e Transcrição	-	Mai/Jun	-
Análise dos dados e construção de capítulos	-	Jul/Set	-
Entrevista individual com PO-3 e Transcrição	-	-	Mar/Abr
Entrevista em Grupo Focal da Turma-3	-	-	Mar/Abr
Análise dos dados e construção dos capítulos da tese	-	-	Mai/Ago

Anexo 2 - Ficha de análise temática de conteúdo do Corpus Documental e das Entrevistas

Universidade do Minho/Braga-Portugal
Instituto de Educação
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Supervisão Pedagógica

Para evidência dos temas de análises adotamos o procedimento fechado, em que partimos de temas centrais originários da temática central da investigação: *Estágio docente como pesquisa e formação de identidade*. Tais temas organizam e estruturam a análise dos dados, tanto do corpus documental, quanto das entrevistas individuais e em grupo focal,

TEMÁTICAS DE ANÁLISE

1. Análise da legislação e regulamentos Internos da IF

- 1.1. Estágio
- 1.2. Formação de professor
- 1.3. Ser professor

2. Análise das entrevistas e dos Relatórios:

- 2.1 Pesquisa
- 2.2. Reflexibilidade
- 2.3. Identidade profissional

Anexo 3 –Guião da entrevista**GUIÃO DE ENTREVISTA**

O objetivo desta entrevista é conhecer sua opinião sobre o Programa de Estágio Docente implantado nesta Instituição em 2012 em uma perspectiva da pesquisa e da formação de identidade profissional.

Questões da Dimensão 01– Estágio Docente: relação teoria-prática na concepção de estágio das licenciaturas do IF.

1. Que concepção de estágio você identificou no Programa de Estágio Docente da Instituição?
2. Qual das etapas do estágio foi mais a significativa para você e por quê?
3. Como você avalia as atividades propostas em cada uma das etapas?
4. Como você percebeu a relação teoria-prática nas atividades práticas do estágio?

Questões da Dimensão 02 – Estágio numa perspectiva de pesquisa.

1. O que você entende por professor pesquisador?
2. Que atividades do estágio contribuíram para um estágio na perspectiva de pesquisa?
3. Destaque as atividades vivenciadas no estágio que você considera terem sido atividades de pesquisa.
4. Estarão as várias disciplinas do currículo a criar condições para a formação do professor pesquisador?

Questões da Dimensão 03 – Estágio na perspectiva de formação de uma identidade profissional para os licenciados do IF.

1. Como o estágio contribuiu para a formação do professor investigador?
2. O programa de estágio é coerente com a concepção de estágio defendida pelo IF?
3. O que você entende por identidade profissional?
4. Descreva as tarefas realizadas por você no Estágio que contribuíram para a formação de uma identidade profissional do professor.

Anexo 4 – Transcrição da Entrevista da PO-1

DOCTORANDA – Francisca Ventura Carneiro
TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO – Fala da professora (PO-1)

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 00h37min: 18

LEGENDA:

Mediador: M

Professor formador: PO-1

Transcrição

M – “Bom dia, professora. Obrigada por ter aceitado meu convite pra essa entrevista, que faz parte do meu estudo sobre o estágio da instituição e vamos trabalhar a partir de um guião que eu preparei e gostaria que a senhora se apresentasse e dissesse e fosse aos poucos respondendo aqui as questões que eu vou fazer.”

PO-1 – “Bom dia, *mediadora*, bom dia aos professores da Universidade do Minho. Primeiramente eu gostaria de agradecer a oportunidade de contribuir com o seu trabalho e não só agradecer a sua iniciativa de estudo, mas também a iniciativa dos professores do Aminho, de terem acolhido a sua ideia a um tema que é tão pouco explorado nas universidades, não é? Então, meu nome é *Professora Formadora*, tenho formação em Letras Português e Literaturas brasileira e portuguesa, com especialização em língua espanhola e literaturas espanholas, literatura espanhola e Hispano-americana, mestrado em literatura e interculturalidade. Então, minha área na verdade, ‘minha praia’, como dizemos aqui no Brasil, é a literatura, não é? E fico temerosa, até, de falar para doutores em educação, visto que a minha contribuição é meramente empírica, ela não se pauta muito em embasamentos teóricos ‘de peso’, não é?, mas de uma necessidade da nossa instituição. Então eu me ponho aqui à sua disposição.”

M – “Muito obrigada. Então, nosso guião, ele tem quatro, três dimensões e mais quatro questões, que vão ser as questões de análise.”

PO-1 – “Pois não. ”

M – “Então, com relação às concepções de estágio no programa do estágio da licenciatura em espanhol. O que a senhora tem a nos dizer? ”

PO-1 – “Bom, primeiramente esclarecer como nasce essa, esse estágio na licenciatura de língua espanhola, não é? Eu assumi o concurso no IF em dois mil e nove, em setembro de dois mil e nove, e percebi, ao entrar na instituição, que não havia nenhum documento ou diretrizes que guiassem os profissionais para o exercício do estágio na instituição e isso muito me chamou a atenção, visto que eu tenho..., vinha de instituições ‘superiores’, no estado da Paraíba, de onde eu sou oriunda, em que as universidades nas quais eu tive oportunidade de trabalhar, elas tinham diretrizes e práticas de estágio, e aqui não tinha, então diante dessa dificuldade, eu me coloquei no rascunho, na obrigação, até enquanto professora, de rascunhar algumas diretrizes para nortear o trabalho de estágio na licenciatura de língua espanhola e pensei com base na minha experiência, não com base em teoria. Então, eu peço aqui licença e até desculpa, de alguma coisa que eu venha a cometer de deslize, mas nós pensamos inicialmente em uma relação entre teoria e prática, em uma relação que ele permitisse, o estágio permitisse, que o aluno enxergasse o estágio como não somente mais uma tarefa a ser cumprida, mas uma tarefa verdadeiramente de formação à docência, relacionada à ideia de pesquisa, então, um professor pesquisador, que enxergasse na sua sala de aula, um ambiente de investigação e tentamos fazer isso. Então, a concepção de estágio que nós intentamos, tentamos implantar, foi de estágio pesquisado, de estágio voltado à pesquisa e não tecnicista,

porque os alunos, no geral, né? Aqui no Brasil, que é a realidade que eu conheço, está muito direcionada ao tecnicismo, a cumprir mais uma tarefa, a ser muito chato, a ser algo enfadonho, a ser algo, inclusive, de não ter nenhum valor. É como se não tivesse nenhum valor para eles profissional, né? E nós implantamos esse tipo de estágio com pesquisa, desmi..., tirou, na verdade, essa noção deles de técnico, não é só uma coisa técnica. ”

M – “Essa, essa concepção de estágio tecnicista ou instrumental, como é que se dava? ”

PO-1 – “Olha, ele se dava, por exemplo..., vou dar um exemplo prático, porque na teoria eu não tenho propriedade. Por exemplo, os alunos, eles não se preocupavam com seu público alvo, eles pegavam muitas vezes atividades prontas de livros didáticos e tinham uma aplicação automática dentro de uma sala de aula, outra falha também muito grande, que eu acho que é bem tecnicista, é o número de aulas, é como se o aluno..., o aluno dava três aulas, pronto, você cumpriu seu estágio. E a gente foi desconstruindo isso, na perspectiva de que, no mínimo, o aluno tinha que ter vinte aulas, vinte e seis aulas, ou seja, um tempo considerável com aquele grupo a ser trabalhado e podendo desenvolver uma sequência didática com esse grupo. E de que forma? Observando as necessidades do público alvo em que eles estavam trabalhando. Veja que é uma proposta completamente diferente da tecnicista, porque na tecnicista, você tem uma simples aplicação de atividades e aí você não evolui.

M – “Muito bem. Então, na segunda dimensão, que é o estágio na perspectiva, como a senhora já falou, já fez, nos fez levar, essa concepta... ao entendimento, que estaria essa perspectiva no próprio programa. O que é que a senhora entende por ser formar o professor pesquisador? O que é necessário a instituição dispor, possibilitar, para que essa formação leve a esse professor pesquisador? ”

PO-1 – “Bom, primeiro que tudo sensibilizar o docente em formação, a ter um olhar reflexivo sobre sua prática, sem essa sensibilização, fica difícil formar um professor pesquisador, ele refletir sobre o que ele está fazendo, como está fazendo, por que está fazendo, para quê está fazendo. Então, essa reflexão, ela leva a uma pesquisa, você não se detém, o sujeito não se detém ao pronto e acabado, ele terá que sair de sua zona de conforto e terá que buscar novos caminhos para sua prática e isso vai exigir dele estudo.

Então, o que eu entendo por professor pesquisador? Um professor que está sempre estudando, um professor que não se acomoda e a gente tem que incentivar ao nosso aluno a isso, a não acomodar, aí quando você pergunta, professora *Mediadora*, de como a instituição pode contribuir para isso, primeira coisa, somos nós professores que estamos formando esses docentes, termos também uma postura de professores, que no mínimo, estudem e que a instituição dê condições desses professores de estudar. De que forma? Por exemplo, uma coisa mínima e básica que é acatar do professor formador, as indicações bibliográficas, que a instituição compre livros, deixe esse acesso..., torne a biblioteca o mais ‘recheada’ possível, coisa que aqui no Brasil, infelizmente, nós levamos uma lista e às vezes é ‘cortada’ essa lista pela metade (risos) dos títulos e isso, na verdade, penso eu, prejudica muito. ”

M – “Na sua cabeça, a ideia, né? Se é que a senhora se sente assim como mentora dela, o professor pesquisador seria uma espécie de identidade para esse formando da instituição?”

PO-1 – “Sem dúvida! Sem dúvida! E por que é uma identidade? Porque exige uma conversão de ação, de atitude. ”

M – “Como assim? ”

PO-1 – “É. Quando ele é tecnicista, ele vai ter, digamos assim, uma identidade comodista, não é? Acomodada, ele não vai modificar e ele nem vai desenvolver isso ou ter essa..., esse conceito de identidade, talvez, não seja possível num tecnicista, eu nem vejo identidade num tecnicista, porque ele é só uma reprodução de modelos. Agora, quando você parte para a reflexão de que ele é capaz de modificar o seu ambiente de sala de aula, aí sim você está construindo uma identidade de

formação reflexiva. Aí é uma identidade mesmo, porque cada um vai agir e compartilhar os saberes, porque é um compartilhamento de saberes, conforme a sua sala de aula, conforme o seu público. Então ele vai ser consciente, ponto, essa é a questão, consciente da sua prática, ao passo que esse é uma identidade, ao passo que o tecnicismo, ele não permite essa conscientização. ”

M – “A senhora como orientadora desse estágio, desse programa de estágio, na primeira turma, né? A turma piloto, que nós estamos investigando. Que práticas pedagógicas, que foram desenvolvidas no estágio, que leva..., que possam evidenciar a formação desse professor pesquisador? ”

PO-1 – “Isso. Pois bem, veja só, o que eu vou delinear agora é tão somente por empirismo, então, eu peço desculpa aos doutores que me escutarem, porque pensamos assim, *Mediadora*, primeiro apresentar ao aluno “O que é estágio”? ”, “Qual a importância do estágio? ”. Por que? Porque ele precisa saber o cerne, o eixo dessa atividade que não é só acadêmica, mas ela é uma atividade que o norteia na sua formação, na sua ação. Então isso foi como ponto de partida inicial.

Concomitantemente a isso, além das leituras teóricas, que nós trouxemos alguns teóricos brasileiros para discutir a questão do estágio no Brasil, como ele se desenvolve, como se dá, qual a legislação, por que ela é importante. Partimos concomitantemente a isso, a leitura de textos teóricos, sobre linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira, ele precisava compreender que o estágio é, digamos assim, uma etapa de oportunidade de estudo e ele como professor de línguas estrangeiras, precisa se apropriar da linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, refletir sobre textos teóricos para embasar melhor a sua ação, não é? E a primeira etapa seria, depois de preparado teoricamente esse aluno, desvendada um pouco essa prática de sala de aula, expor esse aluno à uma escola, não para ele entrar direto na sala de aula, veja bem, ele vai à escola, ele vai fazer uma entrevista com diretores, ele vai conhecer professores, ele vai se ambientar primeiro com esse universo. Depois que ele se ambienta nesse universo, ele vai ter acesso a uma turma ou duas turmas, desde que seja da mesma série e ele vai observar esse trabalho, para depois fazer uma intervenção.

M – “E aí nesse caso, quais foram as atividades que foram realmente desenvolvidas durante o estágio, na sua percepção, que pode se caracterizar como atividade de pesquisa? ”

PO-1 – “Por exemplo, os alunos, alguns, ao observarem seu público alvo, perceberam que eles precisavam de um reforço, vou usar a palavra reforço, mas não seria bem apropriado, mas enfim, é o que me chaga agora à mente, que a turma precisava de um reforço quanto à leitura, por exemplo, leitura em língua espanhola e aí eles tiveram..., o aluno teve que pesquisar sobre estratégias de leitura, sobre gêneros textuais, que tipo de texto levar para aquele público, então, isso é uma atitude de pesquisa, não é simplesmente abrir um livro didático, está lá um textozinho pronto, aplicar e tchau.”

M – “No., se o programa, ele está voltado..., o estágio, para a pesquisa, a senhora entende que as outras disciplinas têm contribuído nessa mesma linha de atividades ou de práticas pedagógicas? As demais disciplinas têm contribuído para que quando ele chegue no estágio, ele não fique só esperando pelas atividades de estágio? ”

PO-1 – “É, algumas contribuem muito, né? Principalmente o eixo pedagógico, mas também, eu não vou deixar de fora os colegas da área específica, somos poucos, mas somos muito unidos no sentido de trabalho, nós conversamos muito, eles incentivam os nossos alunos, os meus outros colegas, à produção de artigos, a ver a língua, o uso da língua, o trabalho com a linguagem, como um trabalho heterogêneo, ele não é monolítico, ele não pode ser ‘engessado’, então contribui sim. Eu posso falar só do curso de língua espanhola, né? Eu acho que os entraves maiores são em nível institucional, lá em cima, né? Que às vezes a gente tem alguns entraves para a realização do trabalho, mas em termos de professores, nós que estamos em sala de aula com o licenciando, são

trabalhos hercúleos, muitas vezes a gente tira leite de pedra (risos), para desenvolver, mas desenvolve. ”

M – “Esses entraves que a senhora está falando, têm mais a ver com questões operacionais, das próprias atividades de estágio? Em que sentido? ”

PO-1 – “É, operacionais. A gente pensa, pensa como fazer, mas a execução às vezes esbarra numa burocracia horrorosa, né? ”

M – “Por exemplo. ”

PO-1 – “Por exemplo, não reconhecer que há uma diferença entre estágio de docência e estágio do ensino médio técnico, que é uma coisa que..., nossa, eu vou aqui me expor muito e me expor até além (mar?), né? Você sabe, professora *Mediadora*, que eu cheguei a simplesmente ter atitudes de (rompantes?) Em reuniões (risos), dizer assim: como é que pode, não se entender que há uma diferença entre estágio de docência e o estágio do nosso aluno do ensino técnico e tecnológico, gente? É uma falta de sensibilidade da instituição, não perceber as especificidades, né? As especificidades e também a importância de que você está formando professor e de que formar professor é totalmente diferente de formar um técnico e não é que formar um técnico não seja importante, veja bem, é que o professor..., qual é a pedra de lapidação do professor? É o ser humano, é o humano, então você tem que dar uma atenção à essa formação, com muito mais cuidado. ”

M – “Então, qual seria o papel da pesquisa nesse processo de formação humana que você está falando, do futuro professor? ”

PO-1 – “O papel dessa pesquisa é, antes de tudo, observar que nós quanto seres humanos, nós somos constituídos de várias dimensões, não só a tecnicista, não só a monolítica fechada, não só robotizados, né? Nós temos várias dimensões, nós somos seres de criatividade, capazes de intervir no meio, somos produtos do meio e intervimos nesse meio e podemos modificar o meio, coisa que a realidade tecnicista, ela é só de aplicação e de uma aplicação muito rápida, ela não está preocupada em moldar, em construir, ela está preocupada em aplicar. Se o sujeito vai se encaixar naquela aplicação ou não, não importa, não está importando, né? ”

M – “Então, essa própria natureza da pesquisa, ela na proposta do estágio, vem diferente da natureza da pesquisa nos cursos técnicos? Seria assim? ”

PO-1 – “Totalmente, né? Porque o curso técnico, ele não vai..., qual o foco do curso técnico? É a formação do sujeito ou a aplicação de uma técnica? É a aplicação de uma técnica, ele não está importando, por exemplo, se o sujeito que vai receber essa técnica ou que está envolvido nessa técnica, ele tenha algum problema social, por exemplo, ele tenha alguma dificuldade de aprendizado, não. Ele está se importando se a máquina que ele produziu, ela funciona para X atividade industrial, se o edifício que ele projetou, se está nas dimensões próprias da ABNT. Ele não está muitas vezes preocupado, por exemplo: Quem é que vai habitar esse edifício? Quais são as necessidades dos habitantes? não tá muito preocupado com isso.

M – “Mas a formação..., o fazer do professor dispensaria a técnica? ”

PO-1 – “O fazer do professor não dispensa a técnica, no entanto, a técnica não é tudo, não é? A gente não pode..., é muito pertinente essa sua pergunta, não é? E é uma pergunta até capciosa (risos), porque se a gente não está bem preparada, a gente fica..., né? Mas o que eu quero dizer, é que a técnica não elimina a pesquisa, a técnica, ela não pode ser o único elemento de atuação do professor, não deve porque ela vai ficar enge..., vai ser uma ação do professor de engessamento, não vai olhar as condições de ensino e de aprendizagem e sobretudo não vai evoluir, porque você não vai fazer o diferente, você vai repetir modelos.

M – “Muito bem. Ok, professora, então, vamos falar agora da identidade, dessa identidade que vai transparecer nessa proposta de programa, né? A intenção de formar aquele professor com., que

identidade é essa? O que a senhora entende por essa identidade profissional do professor pesquisador? ”

PO-1 – “Essa identidade é., o nome identidade, ele tem várias nuances né, Francisca? Ele permeia vários centros de..., vários eixos, quero dizer, não centros, mas eixos discursivos na sociedade, que vai desde às ciências sociais, até a filosofia e aí o que vou falar aqui é muito empírico, não vai estar dentro de nenhum viés teórico, não é? Mas, essa identidade profissional, ela vai nascer, no momento em que o aluno, ele entende que pode modificar sua prática, ele é o autor da sua prática. Então, a gente aí tem a sementinha dessa identidade profissional, ele é o autor da sua prática, que dotado ou instrumentado na sua formação, de uma ação reflexiva, ele pode modificar a sua sala de aula. ”

M – “Então na sua..., na proposta de estágio, na sua opinião, como é que o estágio está contribuindo para a formação desse professor pesquisador? ”

PO-1 – “Quando, por exemplo, nós exigimos que os alunos não..., nós exigimos que os nossos alunos que vão para o estágio, não só apliquem exercícinhos prontos, que eles elaborem os materiais para serem aplicados, eles elaborem, eles observem o seu universo social de trabalho, né? E isso às vezes..., porque eu mandava voltar, né? Eu lia os relatórios (risos) e anotava, né? Olha, isso aqui não pode, é refazer, isso aqui..., esse processo de reescritura dos relatórios, que eles se chateavam. Nós temos quatro etapas, a cada etapa eles produzem um relatório parcial, só que esse relatório, ele vai se somando a etapa seguinte, a etapa seguinte, a etapa..., e não é você fazer uma vez o seu trabalho e achar que está pronto. A própria ação do professor formador ler o relatório e exigir do aluno a reescritura e corrigir com ele, já é um processo de identidade de pesquisa, porque ele precisa estar refletindo e refazendo o seu trabalho e eu fui considerada muito chata, porque muitos eu mandava voltar, muitos mandava voltar, dizia assim: refaça e quando for no próximo, X, Y, W e ponto, você tem que refazer, né? ”

M – “Então, o programa de estágio, na sua opinião, ele é coerente com a concepção de estágio que é defendida pela instituição? ”

PO-1 – “Com o que é defendido, sim, mas com o que a instituição enquanto sistema burocrático, dá choque, né? Porque o sistema burocrático emperra, emperra no não..., na concretização, quer dizer, é uma contradição porque você tem no eixo do discurso, essa concepção defendida, está lá nos documentos. ”

M – “Essa concepção, que concepção? ”

PO-1 – “A concepção de pesquisa, né? Você..., está lá defendida nos nossos documentos e tal, nós temos professores excelentes da área de educação, doutores e pesquisadores aqui e que são pessoas..., são profissionais pensantes mesmo, preocupados com a educação e têm essa concepção de estágio enquanto pesquisa, agora qual o entrave para essa aplicação? Repito, é a burocracia e ela esbarra exatamente no não reconhecimento de que o estágio de docência, ele é diferente do estágio técnico. ”

M – “Além dessas atividades de leitura, de releitura de relatório, de reescrita. Que outras atividades você desenvolveu, que contribuíram para a formação desse professor pesquisador? ”

PO-1 – “Um exemplo, nós tínhamos não só essa aplicação de sala de aula, mas nós tínhamos discussões teóricas, momentos teóricos. Nós tínhamos mais de trinta horas, porque assim, nosso documento, o professor formador, ele tem a obrigação de trinta horas de discussão teórica, de seminários teóricos com os nossos alunos e eu geralmente ultrapassava essas trinta horas, porque eu via a necessidade de discussão, de mastigar mais, de dar oportunidade de eles lerem, falarem as suas dúvidas, né? Então, esse é um passo muito importante, você permitir que o aluno se encontre com essa teoria e comece a associar essa teoria, a práticas ou da vivência dele ou da vivência de outros. Então, isso é um ponto importante, nós fazíamos a parte teórica e a parte prática, encontros presenciais com parte teórica e também encontros na própria escola que o aluno

ia, porque eu ia às escolas junto com eles, inclusive, eu não sou aqui de Natal e lembro demais, que de seis horas da manhã, eu fui pegar um ônibus pra Nízia Floresta (risos), porque o estágio da aluna era numa cidadezinha aqui próxima, né? Na região metropolitana de Natal e eu, por medo, porque não conhecia, não sei andar aqui, não sou da região, eu solicitei a aluna que fosse comigo, ela tinha aula às oito da manhã, eu disse, bom, a gente vai às seis, nós pegamos o ônibus, você vai comigo e a gente vai.

Então, a gente até acompanhar os alunos, apresentar os alunos, isso é importante também como prática de pesquisa.

M – “Agora, se a senhora observar o programa..., eu percebo assim, pela minha leitura, que ele está dividido em duas etapas mais teóricas e duas mais práticas. É assim? É isso mesmo? ”

PO-1 – “É isso mesmo. ”

M – “E será que esse formato, ele não está dificultando essa integração da teoria com a prática? ”

PO-1 – “Olha, eu não sei te responder, né? Não sei te responder, porque como foi uma turma piloto e esse modelo continuou. Eu pelo menos, nas minhas orientações eu sempre tentei fazer com que essa teoria nunca fosse dissociada da prática. Então, não era a teoria pela simples teoria, mas, por exemplo, levava o aluno a., eu trazia situações, por exemplo, um aluno que diz detestar o ensino de língua estrangeira, porque ele diz que aqui passa anos e anos na escola e não aprende nada. Então, como modificar essa realidade? Você tem uma teoria de aplicação linguística, mas como modificar essa realidade? Como você pode levar o aluno, o seu aluno, a enxergar que sim, que é possível você desenvolver a aquisição de língua estrangeira dentro de sala de aula. Então, eu leve situações práticas para a sala de aula, não simplesmente tinha a teoria, mas levava eles a pensar como eles agiriam se um aluno dissesse ‘Ah! Eu não vou estudar espanhol não. Não precisa não. ’”

M – “Mas, para fechar. Na sua opinião, esse estágio está se concretizando de acordo com o que foi pensado? ”

PO-1 – “Olha, está. Mesmo com todas as dificuldades que a gente encontra..., mas ele está paulatinamente, se firmando como um espaço de pesquisa, visto que alguns alunos às vezes desenvolvem até o TCC com relação ao estágio e isso já é um sinal..., já sinaliza né? Já é um índice de que ao menos essa modificação de que estágio não é só técnico (risos) está acontecendo, embora a gente encontre aqui e ali falhas, claro que nada é perfeito. Principalmente, professora, no que diz respeito a mudança de comportamento, né? Leva um tempo, ora, foi em dois mil e nove que começamos a aplicar, então, é muito recente, né? ”

M – “A senhora foi nossa convidada para participar do grupo focal, né? Essa entrevista está sendo individualizada, você já havia participado de um grupo focal? ”

PO-1 – “Nunca. Não sabia nem o que era. Totalmente ignorante. (Risos) ”

M – “E qual a sua expectativa em relação a esse tipo de atividade de recolha de dados? ”

PO-1 – “Olha, eu confesso que fiquei surpresa com a eficiência do mecanismo, não é? Porque eles se soltam, eles começam a querer interferir um na fala do outro, porque vai puxando, é um fio de conversa que vai problematizando situações. Então, achei maravilhoso, eu vou até a partir desse negócio de grupo focal, eu passei a usar na aula de literatura, não grupo focal, claro, que não é o nicho da literatura, faço por exemplo, diários de leitura, que eles tinham que discutir as obras na sala de aula, né? E havia assim, às vezes, discussões acirradas, uns defendiam o personagem, outros crucificavam. Então, achei interessante a proposta.

M – “Ok. Então, muito obrigada pelas suas contribuições, essas..., sua fala, ela não vai ser identificada, como você assinou aquele termozinho da instituição e obrigada pela sua contribuição, foi muito boa. Fico feliz pelas suas opiniões e pela sua fala.

PO-1 – “Eu mais uma vez agradeço e parablenizo pela sua força e veja só o nosso caminho de pesquisa, que incentivou você a fazer uma tese (risos), já levou. Então, eu fico muito feliz e agradecida a Deus por ter a oportunidade de ter me intuído esse tipo de intervenção docente, né?”

Visto que não é minha formação, mas fiquei sensibilizada com a situação, agradeço demais a sua contribuição dentro do nosso trabalho de docência, porque sem dúvida, sem os nossos pedagogos aqui, eu ia ser crucificada (risos), obrigada!

Anexo 5 – Transcrição da Entrevista da PO-2

DOCTORANDA – Francisca Ventura Carneiro
TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO – Fala da professora (PO-2)

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 00:24:19

LEGENDA:

Mediador: M

Professor Orientador: PO-2

Incompreensão de palavras ou segmentos: ()

Hipótese do que se ouviu: (hipótese)

Pensamentos inconclusos:

Transcrição

M – Boa tarde, professora. Obrigada pela sua disponibilidade de participar dessa minha pesquisa sobre o estágio numa perspectiva de pesquisa e formação de identidade. Estamos entrevistando os professores orientadores e duas turmas de espanhol para atender ao objetivo do meu trabalho, que é justamente averiguar se o que foi pensado nos documentos está sendo, na prática, realizado. Certo? Então nós temos um guião de entrevista, inicialmente com algumas questões, mas no decorrer do trabalho já surgiram mais três questões, que são o foco realmente da minha análise, que estão dentro desse guião. Então, a gente vai começar seguindo essa lógica para a senhora falar sobre a sua opinião sobre o estágio. Então, a primeira pergunta é: Como orientadora de estágio você conhece a proposta, teoricamente, os documentos institucionais e aí, na prática, você trabalhando, na prática, que conceito de estágio você está tirando dessa proposta?

PO-2 – Da proposta eu não percebo claro o conceito de estágio como campo de pesquisa, isso não é explícito na proposta. Quando as orientações didáticas, aos documentos norteadores de estágio tratam de como ele se organiza, eu percebo que é mais uma esfera metodológica, do que fazer em cada etapa de estágio e o instrumento avaliativo, que seria portfólio avaliação, mas as concepções que norteiam o estágio no Instituto, eu não consigo identificar pelos documentos. Então, eu que parti do princípio de eleger, eu apresento para os alunos essas concepções e acabo elegendo o estágio como campo de pesquisa como a concepção que a gente vai estar orientando todo o processo de organização do estágio, em língua espanhola, que é o estágio que eu coordeno.

M – Ok. E em termos de natureza de pesquisa, que tipo de natureza de pesquisa estaria sendo desenvolvida nas práticas de estágio?

PO-2 – Em espanhol, como a organização traz as etapas de caracterização, observação e os momentos de regência, quando eu trabalho com eles eu gosto de pensar duas possibilidades metodológicas de pesquisa, que uma é a pesquisa etnográfica e uma outra seria uma pesquisa-ação, quando eles têm um diagnóstico, quando eles estão na mesma escola, o aluno que consegue caracterizar no estágio um, observar no estágio dois e chega na regência numa mesma escola, ele vai conseguir criar esse diagnóstico, observar os problemas que são identificados no ensino de língua espanhola, elaborar um plano de intervenção, pra deste plano de intervenção ele, na prática, após isso, analisar os resultados até o estágio quatro. Então, assim, eu oriento um pouco dessas vertentes metodológicas, ou de uma pesquisa-ação ou de uma pesquisa etnográfica, no sentido de estar até entrevistando esses professores que atuam. O problema que eles encontram, em sua maioria, são professores que não têm formação na área especial da língua espanhola, são professores de letras/português ou letras/inglês que acabam lecionando na rede estadual com

espanhol, então, eles acabam identificando algumas práticas, algumas questões e isso acaba servindo de material de análise para o portfólio quatro.

M – E pelas... nós temos algumas práticas expostas nos documentos e essas práticas, elas estão realmente acontecendo no dia-a-dia do estágio, nas atividades do estágio?

PO-2– O estágio, vou falar sempre do espanhol, certo?

M – Certo.

PO-2 – O estágio um, eu percebo que ele consegue (interrupção). O estágio um, que é o que eles caracterizam e analisam o livro didático, eu acredito que ele consiga ser cumprido, conforme até as orientações do documento, né? Eles conseguem fazer essa caracterização e a gente consegue retrabalhar com eles conceitos que eles tiveram aula em didática, em fundamentos, que é sobre os PCN's, sobre algumas discussões teóricas acerca de currículo e organização escolar, que a gente vai retomando nesse início de discussão. No estágio dois, sobre observação, a gente já traz um material voltado sobre os pressupostos básicos da observação e tiramos algumas dúvidas que eles tenham no processo de elaboração dessa intervenção, que vai dar início no estágio três, com a regência. Em espanhol qual é a dificuldade que a gente encontra? São escolas que ofertam o curso de espanhol como língua estrangeira, porque a maioria do contingente de escolas, são escolas que oferecem língua inglesa e não oferecem língua espanhola, então, se torna um grupo menor, em salas de aulas em número menor pra nossa quantidade de alunos, então, às vezes o aluno, pra cumprir a carga-horária, como no estado a oferta de língua espanhola é por módulo, muitas vezes o aluno tem que pegar três turmas, pra completar a carga-horária do estágio mínimo, fazendo com que não haja oportunidade nessa escola pra outro aluno, porque esse aluno já pegou três primeiros anos, dois segundos anos, pra completar essa carga-horária e ai eles ficam sempre com essas dificuldades de encontrar um campo de pesquisa e acabam dividindo entre eles essas responsabilidades. Não por conta do Instituto, mas eu acho que é por questões mesmo da organização da rede estadual, aquela carga-horária de quatrocentas horas não está sendo cumprida, no sentido das horas de regência, né? Porque eles não têm como ter as setenta horas, são trinta de orientação e essas outras setenta horas entre elaboração e regência, o estado do tem dez horas anuais, vinte horas anuais de aula, então, eles pegam dez horas num semestre, dez horas no outro semestre, então, eles não conseguem cumprir em tempo hábil, uma condição de amadurecer a organização das aulas, do planejamento com o professor colaborador, de ter um olhar mais atento, porque essas dez horas se tornam reduzidas.

M – Você teria alguma sugestão para resolver esse problema?

PO-2 – Eu acredito que os cursos teriam que ser. os estágios deveriam ser organizados a partir das especificidades dos cursos, então, se o curso de espanhol tem essa especificidade, eu preciso reprogramar essas horas-aulas que os alunos dão, para lecionarem, né? Para estagiarem, para ter esse contato com a escola e redimensionar algumas práticas. Os alunos têm dificuldade de fazer pesquisa, eles têm dificuldade de escrever esses relatórios, eles têm dificuldade de fazer a análise e o Instituto, ele não tem uma... eu não percebo... na hora que eles não consideram o estágio uma parte integrante do currículo obrigatório, vê como uma atividade de () que a gente pode chamar assim, não conta uma carga-horária pra esse professor, essas cem horas que ele passa com esse aluno, o aluno vai pra escola, mas ele tira dúvida com a gente, então, em quinze horas de orientação a gente não consegue orientar com aprofundamento, então, eu acho que essas horas precisariam ser revistas e o estágio precisa parar de ter uma perspectiva empresarial, na hora que se registra e se passar à ver esse estágio como um modo de formar professores, né? Um elemento essencial na formação docente. Quando eles entenderem que o estágio escolar não é igual ao estágio empresarial e derem essa devida importância, no estágio das licenciaturas, eu acho que todas essas... essas distribuições de horários, de conteúdos, de organização poderiam ser repensadas.

M – Ok. E aí, em relação a esse perfil desse professor, que a gente está tentando formar como se fosse um professor, qual identidade, que identidade esse aluno está saindo? Que professor é esse? Qual é a identidade desse professor que nós estamos formando? Você tem... já formou um conceito?

PO-2 – Eu tenho uma opinião sobre a identidade docente, que ela começa a ser construída nas nossas identificações, desde a imagem de professores, né? Eu já parto dessa premissa, quando eles chegam na formação inicial, que é na graduação, eles começam a construir, de fato, à partir do conhecimento teórico-prático o que seria ser professor, mas eu não acho que ele já sai com uma identidade formada não, porque muitos alunos quando agora estão no processo de regência, que é estágio três e quatro, eles começam a ter choques de realidade, alguns, como é que eu posso dizer, alguns relatam que se sentem profundamente confortáveis no ensino médio e outros estão com relatos de que é muito incômodo trabalhar idiomas no ensino fundamental, aí já não querem ser professores pra ensino fundamental e outros não querem ir pra escola pública, quer ser professor de cursinho. Então, essa formação pra educação básica, ainda não tá bem aprimorada, eu acho, nessa identidade que eu vou ser formado pra atuar na educação básica, eu acho que isso ainda é um pouco duro, eu acho que eles pensam muito nesses cursos de formação, os cursinhos de idiomas, eu acho que é o que eles acabam esperando mais como campo de atuação, que a escola propriamente dita, diante dessas dificuldades que se tem de se trabalhar um segundo idioma, já que o inglês sempre é o idioma prioritário nas escolas.

M – E essa proposta, do jeito que ela está... foi montada, quais foram os principais (dificultados) para ela se realizar? ()

PO-2 – Eu acho ela muito burocratizada, eu acho a proposta de estágio aqui muito burocratizada, os alunos não têm um convênio com escolas, essa instituição não faz convênios com escolas, a não ser por meio de um programa, que é o PIBID, mas a gente não pode utilizar o PIBID como caminho para esse aluno estagiar, porque são objetos diferentes de práticas.

M – E não comporta o número, né?

PO-2 – Exatamente. Então, a escola, hoje eu percebo que o Instituto Federal, ele tem uma preocupação em inserir esse aluno no mercado de trabalho e faz esses convênios empresariais com as indústrias, com as empresas, mas com as escolas ainda existe uma demora, uma despreocupação e quando se fala em escola, até os documentos que os alunos elaboram pra poder formalizar o estágio, a linguagem é toda como se a escola fosse uma empresa e aí isso dificulta essa concepção da escola como um campo de pesquisa, como um local importante de formação de professores, como espaço de construção de uma identidade de um docente em formação, né? E aí eu não vejo os alunos, considerando que o estágio até um ano atrás não tinha diário, os alunos não tiveram ainda a cultura de que é importante vir para as orientações de estágio, eles dão mais importância às disciplinas da grade, aquelas que têm avaliação, aquelas que têm duas provas, eles fazem os relatórios depois que fazem todas as provas e entregam, na verdade, muitas vezes, uma descrição do que viram, mas não fazem análise. Eles têm muita dificuldade de fazer relação das teorias estudadas, com o que eles observam da prática, eles não reconhecem o estágio como um momento de formação, eles veem como uma obrigação curricular que tem cumprir, mas não vê como um momento importante da formação deles e na hora que esse Instituto não cadastrava esse aluno, ele não podia ser reprovado por falta, ele não podia... ele só tinha uma nota de relatório, ele não ,sei como, faz dois estágios ao mesmo tempo, se tiver faltando um semestre pra se formar, ele se matricula sem cumprir uma sequência, às vezes paga o estágio dois, estágio quatro e depois volta pra pagar o estágio um, o estágio dois, não sei como se faz isso, mas acontece.

M – E a proposta não é essa, né?

PO-2 – A proposta sugere fazer em sequência, mas não está lá dizendo “só será matriculado após o cumprimento do estágio um”, eu acho que precisaria estar mais amarrado.

M – É porque não tem a matrícula.

PO-2 – Não tem a matrícula, então, isso precisa estar mais amarrado. Então, como não tem uma coisa que obriga o aluno a cursar o estágio anterior, ele vai cursando o estágio de forma aleatória, aquele que não acompanha a turma, né? Os alunos que não acompanham a turma, vão cursando estágio de forma aleatória.

M – Então a sua sugestão seria...

PO-2 – Minha sugestão seria transformar o estágio em uma disciplina comum, como qualquer outra do currículo do cada curso, com pré-requisito determinado, com diário, com avaliação, com aprovação, com reprovação, com todos os critérios de importância que qualquer outra disciplina do currículo tem e não como uma atividade diferenciada, (fazem) com que o aluno não dê o devido valor. Então, eu tive uma turma de sete horas da manhã, que só vinha duas pessoas, quando eu disse que ia reprovar e eles eram turma de formandos, em estágio quatro, foi que apareceu uma boa parte da turma, ainda assim, uma nunca veio e ainda disse que ia procurar os direitos porque eu reprovei, porque o relatório não tinha nenhuma orientação que foi dada. Foi, e se sentem no direito, que o estágio não tem que reprovar não, ela não pode ficar devendo estágio não, que é pra eu aceitar qualquer época do ano o relatório, é assim que os alunos pensam, que o relatório pode ser entregue esse semestre ou o próximo, então, assim, tem que ser muito duro, às vezes, pra que o aluno consiga levar essa atividade à sério, pra que ele cumpra os prazos, Emanuel, do CIEE teve que conversar com a gente, a gente teve que firmar que quem não entregasse os documentos de formalização do estágio, não ia estagiar no semestre, eles não acreditaram nisso, então, teve aluno que foi entregar o documento depois que o seguro tinha acabado, aí como é que um aluno faz o estágio nas férias? Como é que a gente acompanha o estágio? Uma outra prerrogativa, que é bom pesquisar eu participei recentemente dos encontros do PIBID e teve uma mesa sobre estágio supervisionado e a professora da UFRN, que é professora responsável pelo estágio, no curso de História, ela comentou que devido a um acidente que houve com a professora em visita ao estágio, a parte jurídica da UFRN disse que se o professor é da Universidade Federal. Ele tem que cumprir a carga-horária dele, de estágio, na Universidade Federal e não visitando o aluno no campo de estágio, que não é atribuição do professor ir até o campo de estágio visitar o aluno, o local para ele orientar o estágio é na instituição em que ele é contratado. E aí a gente fica pensando: e aqui no Instituto Federal, né? Eu saio até perguntando a algumas pessoas “ A gente está assegurado se acontecer alguma coisa na visita do estágio na escola? Ou meu local de orientar estágio é apenas aqui dentro”, aí uns outros conflitos “como os professores orientadores do curso específico visitam as escolas em período de aula, se não conta na carga-horária dele essas visitas? ”, aí, com isso, um professor de língua espanhola, ele precisa visitar esse estágio, porque minha formação é a de coordenadora do estágio, mas quem assiste a aula é o professor de língua espanhola, só que ele não consegue ir por quê? Essa orientação não conta na carga-horária dele e ele muitas vezes está em sala de aula, no momento em que um aluno de estágio está dando aula em outra escola, fora do campus. Aí ele vai deixar de dar a aula dele, para assistir uma aula, se essa aula que ele vai assistir não conta em nada na carga-horária dele?

M – É uma questão a ser pensada.

PO-2 – Então essas burocracias que precisam ser melhor esclarecidas, fazem com que o funcionamento do estágio ocorra de forma viável. Diante disso, os alunos que fazem estágio no Instituto, conseguem ser visitados, os que fazem estágio fora do Instituto, não estão sendo visitados, porque os professores do curso de espanhol não conseguem horários e carga-horária para fazer essa visita e não conta nada e têm que tirar a gasolina do bolso, muitas vezes, né? Porque até que programe o carro pra levar no horário que o aluno consegue em uma escola espaço pra dar essa aula, a agenda às vezes não bate e a escola é distante, e nós temos uma realidade de muitos professores que não têm carro próprio, então, são essas questões que fazem algumas inviabilidades, embora, nós estejamos tentando criar uma sistemática, tentar orientar

criando documentos orientadores da disciplina, fazendo, por exemplo, elaborando, reelaborando roteiros de observação, porque a ficha precisa ser retomada e atualizada, os documentos que estão orientando, as fichas de modelos precisam ser revistos, as concepções não estão claras. A gente falar de concepção de estágio como pesquisa, mas as fichas não representam essa percepção de estágio como pesquisa, eu estou reelaborando roteiro de entrevista com eles, fazendo roteiro de escrita de relatório, fazendo roteiro de escrita de cada tipo de relatório, de cada estágio, roteiro de observação sendo retomado porque muitas coisas, as fichas são muito mais subjetivas, que objetivas, e questões subjetivas, como a concepção que a professora titular tem, sobre ensino, sobre aprendizagem, sobre didática, questões subjetivas sobre quem são os alunos, a importância da formação de professores, nada disso tá lá na ficha. A ficha pede quantidade de alunos, infraestrutura, infraestrutura da sala que eles observam, da escola que eles observam, se tem projeto político pedagógico, sim ou não? Mas, e o processo de construção desse projeto não é importante para o aluno saber? Como é que ele foi construído? Como a escola organizou aquele regimento? Como é o nível de participação desses professores nas demandas que estão para além de sala de aula? Que ir ser estagiário docente não se reduz à sala de aula, porque a gente sabe que um professor não vai se limitar à paredes, ele precisa também conhecer o contexto mais amplo da escola, que ele haverá de participar ao estar atuando, então, todas essas fichas eu tenho retomado e retrabalhado pra ajudá-los desde o processo de ida ao estágio, como ao processo de escrita e de análise dos resultados Considerando o que eu digo a eles “o relatório não é uma prova, é seu momento de formação, é no relatório que você sistematiza o seu conhecimento sobre ser professor de língua espanhola, então, você tá sendo... tá no sexto período, o que você aprendeu nesses últimos quatro anos, dois anos, que faz com que você consiga refletir sobre essas questões? Como é que você olha? Com que lente você tem visto esses problemas da escola? Desde que você começou a estudar aqui, até aqui, com os conhecimentos que você teve até aqui? ” E eles não conseguem estabelecer essa relação, então a gente tem que está puxando para eles saberem o que é que eu estou querendo que eles analisem. Então, é uma dificuldade, mas eu acho que é possível.

M – Principalmente com (IP), né?

PO-2 – É possível, com dedicação e encarando desde os professores, aos alunos, o estágio como um momento de sistematização, de uma relação teoria e prática, de análise de uma realidade escolar, de compreensão do fazer docente. Se a gente parte dessa premissa, o estágio é levado a sério e não apenas como uma burocracia que tem que ser cumprida no curso.

M – Ok, professora. Muito obrigada, as suas contribuições foram maravilhosas e fique tranquila porque essa entrevista não é identificada, nós estamos trabalhando... você vai ser a PO dois.

PO-2 – Para os dois?

M – PO dois, professora orientadora dois, certo? Depois eu vou passar uma fichinha para você assinar, o termo de consentimento, está bom? E qualquer coisa, estamos aqui às ordens! Muito obrigada!

PO-2 – Obrigada!

Anexo 6 – Transcrição da Entrevista da PO-3

DOCTORANDA – Francisca Ventura Carneiro
TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO – Fala da professora
ENTREVISTA INDIVIDUAL PO-03

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 00:20:56

LEGENDA:

Mediador: M

Professor formador: PF

Incompreensão de palavras ou segmentos: ()

Hipótese do que se ouviu: (hipótese)

Pensamentos inconclusos: ...

Transcrição

M – Bom professora, eu estou aqui com este guião de entrevista, para fazer uma entrevista e o objetivo é conhecer sua opinião sobre o programa de estágio docente implantado no IF em dois mil e doze, em sua perspectiva... numa perspectiva de pesquisa de formação de identidade profissional. Então, nós temos algumas questões, a gente vai seguir este roteiro e a senhora fique à vontade para responder, como professora orientadora, como a senhora percebe, qual é a concepção que o programa e que as práticas, que as atividades... você tira... qual é a concepção de estágio que está sendo desenvolvida nas licenciaturas?

PO-3 – Bem, a concepção apresentada no programa, é uma concepção que ela se preocupa, coloca como centralidade a formação desse futuro profissional, no aspecto formativo, no aspecto político e no aspecto crítico, que aí tem a dimensão humana, então, isso está contemplado dentro do aspecto formativo desse futuro profissional. O estágio, ele tem como papel, aliar ou construir dentro dessa perspectiva de concepção formativa, humanitária, política, trazer a construção teórica da formação ao longo do curso, aliado à formação prática, ou seja, a experiência, o exercício docente, na sala de aula, onde o aluno vai vivenciar essa prática docente do professor. Então eu penso que a concepção apresentada na proposta, ela é uma concepção bem inovadora, é uma concepção que realmente consegue dar conta do ideal formativo desse futuro profissional, porém, o que nós percebermos é que apesar de nós estarmos com uma concepção bem avançada, bem ampla dentro desse processo formativo, as nossas instrumentais, eles ainda são, em alguns casos, muito teóricos, né? E que de certa forma engessam a prática educativa e que isso faz com que, muitas vezes, o estágio, ele perca a sua finalidade ao longo do desenvolvimento das etapas de estágio.

M – Quer dizer que isso é um dificultado para que esteja realmente acontecendo na prática, o que foi pensado?

PO-3 – Creio que sim, porque primeiro a gente precisa compreender que esse papel da formação do futuro profissional, ele precisa ser pensado ao longo da licenciatura, no conjunto das ações e do processo formativo desse aluno, não pode ficar na responsabilidade apenas do professor de estágio ou também numa etapa só do exercício profissional. Na ação docente, na ação educativa, eu penso que ele dificulta porque ele vai trazer apenas uma parte de referencial que o aluno vai ter da sua... do conhecimento da sua ação pedagógica apenas no final do curso e que isso poderia ser desenvolvido ao longo do curso pelos outros professores, que não fosse só pelos professores do núcleo pedagógico, mas também eu creio que a concepção que é delineada na instituição, apresentada como a preocupação, formar o professor crítico, ele tem muito a ver com a necessidade de conceber o professor reflexivo, um professor que consiga compreender qual é o seu

papel político e social na sociedade, a importância também que esse aluno compreenda que ele não é apenas um professor que vai instrumentalizar as técnicas, na ação cotidiana e também não é apenas um mero reproduzidor de conhecimentos. Então, isso implica diretamente a atuação do aluno no estágio, implica diretamente na ação que ele tem ao longo da sua formação acadêmica no curso.

M – Nesse sentido, essas práticas propostas no estágio, está conseguindo formar esse perfil de professor?

PO-3 – Eu creio que o programa desenvolvido pelos professores no estágio, ele tem esse compromisso de resgatar essa formação do aluno, dentro dessa perspectiva muito mais teórica-política, aliando o conceito teórico do papel, da dimensão educativa, relacionado ao papel social, enquanto sujeito do processo de transformação da educação. Então o professor, ele tem esse papel, essa concepção que nós enquanto professoras, trazemos para esse compromisso do estágio, porém, aí que vem a questão da referência, não é só no estágio que essa ação se desenvolve, ela precisa ter uma continuidade no processo formativo, durante a caminhada do aluno na instituição, na sua formação como licenciando.

M – Ok. Então, com relação à perspectiva de formar um professor pesquisador, qual é o lugar da pesquisa, onde é que você percebe nas atividades do programa, onde a pesquisa está presente?

PO-3 – Eu penso que ela se apresenta, esse incentivo ao papel do professor pesquisador, ele inicia no processo de observação da escola, no contexto educacional, quando ele se depara com alguns problemas que estão apresentados na sala de aula, no próprio espaço escolar e aí há a necessidade de trazer esses assuntos da escola, para dentro da formação, nesse processo da dimensão pedagógica, né? Como trabalhar essas questões? Então, incentivar o aluno que começa a fazer seu estágio a partir da observação da escola, do espaço escolar, incentivar ele a trazer esses problemas e de que forma ele como futuro profissional, poderia, em conjunto com a comunidade escolar, atuar de uma forma muito mais dinâmica e muito mais efetiva. Agora eu também penso que esse papel do professor pesquisador, ele não pode ser unicamente responsabilidade do professor orientador ou dos professores que atuam no estágio, ele precisa ter um alcance maior. Então, apesar das leituras, apesar das próprias metodologias que o grupo faz para trazer a necessidade de promover essa reflexão crítica do papel do professor, mas ainda é muito limitado essa nossa ação dentro da formação mais geral desse aluno.

M – Bom, a nossa outra questão é com relação à uma formação de identidade para esse profissional que está sendo formado aqui na licenciatura. Como é que o estágio, no seu entender, ele está contribuindo para essa formação de um professor crítico, reflexivo, pesquisador da sua própria prática? Você acha que as atividades... quais são as atividades que estão dando... como é que você vê? Essa formação está acontecendo, do jeito que foi pensada, projetada para o programa?

PO-3 – Na sua totalidade não. Na sua totalidade não está sendo implementada, por conta justamente dos outros atores que precisam desse envolvimento pra que essa ação aconteça, porque a identidade profissional desse futuro educador, ela vai se dar de forma contínua, ela é processual e também não vai se esgotar somente na vida acadêmica dele, então todas as experiências que os alunos vão acumular ao longo desse processo formativo, tanto teórico, como também das experiências vivenciadas, vai compor essa identidade profissional do aluno, mas esse compromisso da formação crítica, cidadã, desse sujeito onde ele possa compreender o seu papel na sociedade, isso está estabelecido nas nossas ações práticas, apesar da gente saber que isso é muito individual, cada aluno... alguns alunos vão assumir mais esse compromisso, essa formação, outros não, então vai depender também da própria práxis pedagógica, práxis política que esse aluno também coloca como referencial, inclusive, pra própria ação dele quanto profissional. Tem alguns

que realmente vão assumir essa identidade como professor e outros não, vão estar apenas desenvolvendo mais uma ação educativa, ou seja, é mais uma profissão.

M – Mas você, no seu entendimento, você acha que as outras disciplinas, elas estão contribuindo ou dando condições para ajudar a formar esse professor pesquisador?

PO-3 – Olha, eu penso que algumas disciplinas sim. Algumas disciplinas, elas compreendem a necessidade de formar esse professor crítico e pesquisador e apresentam na sua metodologia, apresentam na sua ação educativa ou na prática pedagógica, elementos que promovam essa reflexão, outras não, porque elas compreendem esse papel muito mais técnico, muito instrumental da ação educativa. Então, de certa forma, o aluno nesse convívio das disciplinas e da ação na sala de aula, é que vai poder absorver algumas experiências que vão ser significativas pra sua vida profissional, mas eu creio que precisa ter uma unidade, eu não sei se seria uma unidade, mas poderia ter uma concepção muito mais clara e mais desenvolvida, por todos sim, pra que tivesse essa totalidade do aspecto formativo dentro dessa concepção, mas eu creio que a licenciatura, ela tende, pelo menos a maioria das disciplinas, no conjunto da estrutura da matriz curricular, elas apresentam o direcionamento pra essa formação.

M – Mas você poderia dar exemplos de quais disciplinas estão contribuindo mais ou menos, principalmente que estão dando mais apoio a essa formação?

PO-3 – Com certeza. Eu creio que as disciplinas do núcleo pedagógico, elas são as disciplinas que mais propiciam essa busca da identidade, né? do profissional, do futuro profissional da educação ou o professor, porque a gente percebe que são essas disciplinas, elas instrumentalizam o fazer pedagógico desse aluno, tanto na questão... no contexto teórico, como na questão da organização da ação educativa, com planejamento, com a questão das avaliações, com um enfoque teórico da ação educativa e também na questão da própria politização, da conscientização desse profissional, então as disciplinas do núcleo pedagógico, elas tendem a contribuir mais por conta do seu papel, da finalidade de construir essa ação, essa ação do professor se torna muito mais clara, muito mais objetivas. As disciplinas do núcleo específico, eu creio que por conta de que centralidade, tem sido absorver os conhecimentos do campo específico, de certa forma, elas tendem a se distanciar um pouco da compreensão da formação desse profissional no conjunto da ação formativa no curso.

M – Qual é o seu conceito de identidade profissional?

PO-3 – O meu conceito de identidade profissional, eu penso que é o conjunto das informações, é o conjunto dos conhecimentos, é o conjunto da prática pedagógica que se formam no professor ao longo da sua formação, ao longo dessa formação. Então, para mim a identidade profissional, ela é aquela identidade que o professor consiga compreender o seu papel, a sua finalidade, o seu compromisso educacional, a serviço de que ele está, né? Que educação... concepção ele vai desenvolver. Se eu penso que isso está claro enquanto identidade minha, enquanto sujeito desse processo educativo, eu compreendo que a minha identidade profissional, ela vai se compor desses aspectos, né? Dos aspectos teórico, dos aspectos políticos, dos aspectos sociais que também tem muito a ver com essa questão das políticas, dos programas, das ações no contexto educacional. Então, a minha identidade, ela é processual, ela vai fazer parte do conjunto de ações que a minha formação requer, mas também das experiências compartilhadas, vivenciadas tanto no campo educacional, como também as que o estágio me proporciona na vivência pedagógica.

M – Muito bem. Você falou muito e muito bem do papel das práticas. Qual é o papel da pesquisa no estágio?

PO-3 – É o ideal, né? Nós, assim, temos assim como proposta, mudar um pouco dessa rotina, não seria bem a rotina, mas como está compreendida, formatado o estágio? Hoje nós temos um estágio teórico-prático, onde a gente tem o conjunto da teoria e depois nós temos a prática da vivência da ação educativa, mas nós não temos o retorno dessa reflexão, que aí entra justamente o estágio como processo educativo através da pesquisa, porque a pesquisa, ela é o resultado dessas

investigações, dessas observações, que vai dar suporte pra o desenvolvimento de teorias, de reflexões que ao aluno possa ter ou apresentar como sugestão mais adiante dessa... desse processo muito mais relacionado à prática pedagógica, porque o estágio como pesquisa, como processo educativo e como desenvolvimento de pesquisa, era ou pode ser, dependendo de como nós vamos implementar, um elo, um meio de construir de uma forma bem articulada, a relação entre a teoria, a relação entre a reflexão sobre essa teoria, né? E depois você fazer com que essa teoria se desenvolva em pesquisa, em ações, em investigação, que é o caráter da pesquisa, no sentido de trazer melhorias para a escola e para a própria ação ou cotidiano escolar.

M – Então a sua percepção do programa, esse programa teria... qual era a natureza desse programa, dessa prática? Que natureza ela teria? Ela teria uma natureza mais instrumental, mais na linha tradicional? Essa divisão da teoria (nos períodos, esse... nos dois segundo períodos) do estágio, se isso está dificultando esse fazer mais integrado, do saber e o fazer, o que é que você tem a dizer dessa relação aí?

PF – É, eu vejo que a nossa ação, ela tende a, em grande parte, a ter uma relação muito mais instrumental, por conta dos nossos formulários, por conta dessas ações que são muito mais rotineiras e burocráticas, a ação no estágio, mas eu penso que a gente pode fazer com que o estágio tenha um caráter mais qualitativo, no sentido de fazer as reflexões propostas sobre a ação educativa, que eu acho que é o que a gente deseja e quando a gente trabalha com as quatro etapas e separa uma parte pra teoria... as duas etapas pra teorias, as duas pra vivência prática, de certa forma a gente não proporciona essa integração qualitativa dessa ação educativa, também da reflexão sobre o nosso fazer, né? Nosso fazer cotidiano, nosso fazer pedagógico e, de certa forma também acaba burocratizando, um espaço eu apenas trabalho com a teoria, no aspecto normativo e o outro aspecto eu instrumentalizo, eu aplico a ação teórica, que é fazer pedagógico. Então eu creio que é preciso a gente ampliar essa discussão da natureza do estágio, que tem que ser uma natureza muito mais qualitativa, muito mais formativa e propositiva pra trazer o papel da pesquisa como elemento central nesse processo formativo, mas também eu penso que é necessário repensar as quatro etapas do estágio, pra que ele não fique apenas no final do estágio, vivenciando a prática, mas que a gente possa sempre está aliando teoria e prática, teoria e prática ou práxis no conjunto desse processo formativo do estágio.

M – Você acha que isso pode ser um dificultado dessa formação reflexiva, crítica, em que a teoria complementa a prática, nesse sentido?

PO-3 – Eu acho que sim, porque eu penso que quando a gente... e isso está estabelecido na própria dinâmica das etapas do estágio, quando a gente separa, claramente que um período o aluno vai estabelecer apenas a reflexão do contexto teórico e apreensão desses conceitos e no outro ele vai desenvolver essa teoria, nós não proporcionamos essa integração e essa articulação de uma maneira muito mais consistente e também eu acho que essa proposta de articulação desses dois momentos, né? Dessas duas práxis da teoria e da vivência prática, porque não poderia ser nem só a vivência prática, né? Mas da vivência das práxis, ela ajudaria muito a repensar a própria concepção do estágio, pelos próprios alunos, que compreendem o estágio apenas como um fazer burocrático e de cumprimento de etapas e de preenchimento de fichas.

M – Você acha que é essa a forma de percepção deles?

PO-3 – Uma parte sim.

M – Uma parte?

PO-3 – Uma parte dos alunos entendem o estágio apenas como uma etapa burocrática do curso, da formação deles, como obrigatório, eles ainda não têm clareza de que o estágio, ele é um mecanismo, um meio, uma forma processual de construir as reflexões sobre a práxis pedagógica, aliando a teoria e a prática, então muitos acham que é apenas a burocracia e não conseguem refletir sobre esse momento do fazer pedagógico na ação de sala de aula, no exercício docente e

isso de certa forma pode ser o implicador dessa ação mais efetiva do estágio, nessa concepção teoria, prática e pesquisa.

M – Ok. Deixa eu ver.

PO-3– Deu aí pra...

M – Eu acho que era isso, muito obrigada! Foram muito valiosas suas contribuições, você fique à vontade, fique tranquila, isso aqui não vai haver nenhuma identificação, nós estamos trabalhando com PO1, PO2, professor orientador um, professor orientador dois e isso aqui é uma coisa que fica confidencial, sem nenhuma identificação de quem está dando essas respostas. Muito obrigada pela sua contribuição.

PO-3 – E eu desejo sucesso e resultados de retorno para a gente!

M – Está bom!

PO-3 – Espero ter contribuído.

M – Demais.

PO-3 – Ok.

Anexo 7 – Transcrição da Entrevista da PO-4

DOCTORANDA – Francisca Ventura Carneiro
TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO – Fala do professor

ENTREVISTA INDIVIDUAL O PO-4
TEMPO DE GRAVAÇÃO: 00:40:46

LEGENDA:

Mediador: M

Professor formador 4: PO-4

Incompreensão de palavras ou segmentos: ()

Hipótese do que se ouviu: (hipótese)

Pensamentos inconclusos: ...

Transcrição

M – Então, professor, boa tarde.

PO-4 – Boa tarde.

M – Agradeço ao senhor pela sua disponibilidade, por estar colaborando com a minha pesquisa, o meu trabalho é sobre o estágio, como o você já sabe, e a gente vai trabalhar a partir de quatro categorias de análise, para em cima do objetivo do meu trabalho, que é averiguar se o programa de estágio está sendo executado da forma que ele foi planejado. O objetivo geral é esse, certo? Então, eu gostaria que o senhor, já como orientador de mais de uma turma, né isso?

PO-4 – Isso.

M – Mais de uma turma, dentro dessa proposta nova. Qual é a concepção que o senhor tem desse estágio que está nesse programa?

PO-4 – O que nós estamos vivendo já com duas turmas, é um estágio que tem várias etapas, né? Desde o estudo sobre o próprio estágio, o que é o estágio, qual o valor do estágio para a formação profissional desse sujeito, que no caso particular da minha prática é com os alunos da licenciatura, formação de professores. Então, o estágio está dividido em quatro etapas, que vai desde a compreensão do que seja estágio, qual a importância dele, existe um momento em que os alunos vão interagir com esse espaço escolar, não é? E esse espaço escolar no sentido de compreender essa complexidade do espaço escolar, através do momento da observação, da entrevista com os sujeitos nesse espaço, até chegar o momento de entrar em sala de aula, que antes da regência tem aí o momento da observação e por último é a atuação efetiva desse aluno em sala de aula, então, eu considero que o estágio, ele na sua amplitude, como está organizado, ele leva o aluno a refletir o espaço da escola não como espaço apenas de cumprimento de carga-horária, mas é uma oportunidade do aluno compreender esse espaço como espaço problematizador, como espaço complexo que é a escola, né? Então, da forma como está organizado, ele não entende a escola, o campo de estágio, apenas como um espaço para a prática, né? Dissociada da teoria, acho que quem vai trabalhar com estágio tem que fazer essa relação entre a teoria, né? Das práticas pedagógicas e o próprio espaço de Vicência da escola. Alguns alunos na própria execução do estágio, eles ficam muito ansiosos, porque o estágio um e dois, eles não levam diretamente a essa regência, né? E eles ficam muito ansiosos para entrar logo em sala de aula, entrar logo em sala de aula e a gente insiste em dizer que é preciso ter esse momento de problematização desse espaço, né? De aproximação desse PPP dessa escola, para compreender a essência dessa escola, compreender como funciona essa realidade dessa escola, porque cada escola tem uma realidade específica, então é importante ele compreender esse espaço para depois ele ir para dentro da sala de aula, então, da forma como está organizado muitas vezes promove essa ansiedade no aluno, mas é salutar, não é? Porque realmente é

uma cobrança de muitos deles que desde o primeiro momento vá direto para a escola ou para dentro da sala de aula, dar aula e que não tenha esse momento prévio, mas eu compreendo que é necessário, até para ele ter mais segurança e compreender que é preciso apreender aquele, os elementos que compõem aquele espaço e com base nisso planejar para intervir.

M – Então você concorda que haja a separação da teoria em dois momentos, em duas etapas, de dois momentos de prática. Isso ajuda as práticas reflexivas do professor?

PO-4 - Sim, porque eu compreendo que é necessário você pensar esse espaço, você problematizar esse espaço, antes de encaminhar esse aluno para a regência, porque, assim, no meu ver, eu acho contraditório você encaminhar logo no primeiro momento o aluno para a regência, que é uma etapa do estágio, sem ele apreender esse espaço, a complexidade do que é o espaço escolar, eu acho que a prática vai ser comprometida se ele não mergulhar nessa realidade primeira, né? Então, quando a gente encaminha o estágio, nesses dois primeiros períodos a gente realmente interage com esse espaço da escola, inclusive fora da sala de aula, né? Ou seja, ele interage com a coordenação pedagógica, com o diretor, com as reuniões de professores, ele visita esses espaços, que auxiliam, a sala de aula, a biblioteca, se tiver, sala de multimeios, então é preciso que ele compreenda a escola como um todo, para entender que a sala de aula, ela é um dos componentes desse complexo, e aí esses dois primeiros períodos, ele dá essa segurança. Eles reclamam porque eu acho que eles não entendem, e aí nos encontros a gente tende à explicar a eles “olhe, é necessário vocês interagirem com o PPP da escola, é necessário que vocês façam a caracterização da escola, vocês faça a análise dos livros didáticos que essa escola usa, pra compreender esse espaço e ter elementos pra planejar e (conste) nesse planejamento contextualizado com essa realidade, pense aí uma regência mais coerente, mais coerente com aquilo que deve ser realizado como estágio”.

M – A proposta em si, teoricamente, defende a formação de um professor-pesquisador, né? Qual é o papel da pesquisa, então, nesse estágio, dentro desse programa?

PO-4 – Eu acho que essa função, esse perfil do professor-pesquisador, eu acho que vai muito da perspectiva de formação desse professor que está desenvolvendo o estágio com os alunos, particularmente, os professores, e aí eu digo isso na interação com os professores que trabalham com estágio, eles se distanciam dessa perspectiva do estágio como um espaço de pesquisa, né? Muitas vezes a prática do estágio, ela está aliada ao cumprimento de carga-horária e seria aí a etapa em que o aluno estaria colocando em prática o que ele viu na teoria, durante as disciplinas pedagógicas, então, são poucos os professores que têm essa perspectiva de problematizar durante o estágio e a gente vê, assim, que nas vezes que eu fiz isso durante o estágio, os alunos, eles começaram a dar novos encaminhamentos ao estágio, como, por exemplo, pensar o estágio como o momento fomentador ou, assim, para o desenvolvimento de TCC, o desenvolvimento de projeto integrador, então, dentro do próprio estágio, as questões problematizadas no estágio renderam prosseguimento de outros trabalhos, então, normalmente quando não se tem essa postura do campo de estágio como um campo de pesquisa, muitas vezes ele se fecha em si mesmo, né? Então, eu digo que essa concepção do espaço, do estágio como espaço de pesquisa também depende muito da perspectiva, da concepção mesmo de quem está encaminhando o estágio, né? Então... e aí da maneira como é encaminhado vai realmente trazer determinados resultados, na perspectiva de continuidade desse estágio, porque aí quando a gente entende o espaço do estágio como espaço de pesquisa, eles têm desdobramentos para além dele, mas quando é um espaço apenas para cumprir a carga-horária ou mesmo evidenciar esse espaço apenas da prática, ele ao terminar aquele período, ele se fecha em si mesmo.

M – Mas nessa sua fala você está querendo dizer que o estágio não está sendo... essa pesquisa não está acontecendo? Ou está acontecendo ainda de forma inicial, digamos assim.

PO-4 – É, na maioria das vezes ocorre de forma parcial, vai depender muito dessa concepção mesmo do professor, porque quem está com estágio precisa ter essa visão amadurecida de que o estágio não é apenas o cumprimento de uma prática, né? Dentro dessa dicotomia teoria e prática, ele tem que entender que ele é um espaço de pesquisa fomentador, é um espaço problematizador, né? Inclusive fazendo relação com o que os alunos estudaram sobre didática, sobre fundamentos, sobre currículo, ou seja, estando analisando o PPP da escola, né? Os alunos... e aí é uma das metas, né? Fazer com que ao analisar o PPP, ele traga elementos dos fundamentos, daquilo que ele discutiu sobre política, daquilo que ele discutiu sobre didática que ele discutiu durante o curso, né? E problematizar dentro desse PPP, um exemplo, né? O que é que está faltando, o que precisa melhorar, né? Isso com relação ao PPP, mas pode ser até com a própria prática dele mesmo, né? Dentro da regência, então, é um espaço problematizador mesmo e de relação entre teoria e prática, e aí, dentro desse espaço de problematização a gente vê que eles trabalhando nessa perspectiva, eles encaminham o prosseguimento dessa pesquisa, ou no TCC ou no projeto integrador e a gente fica feliz quando eles fazem esse desenvolvimento, mas vai depender muito de como o professor encaminha e em qual perspectiva esse estágio está sendo encaminhado.

M – Ok. Agora, entrando na sua própria prática mesmo, não só a prática da regência, mas as atividades práticas que eles desenvolveram durante o estágio. Na sua opinião qual dessas práticas desenvolvidas no estágio contribuíram para essa formação do professor-pesquisador?

PO-4 – Nos alunos?

M – Nos alunos, que eles perceberam isso. Quais as práticas que eles sentiram que foram levadas para essa dimensão da pesquisa?

PO-4 – Quando a gente faz o movimento em que... deles irem para o campo da escola e voltam aqui para o espaço de formação para discutir questões, esse movimento é muito salutar, né? Porque a depender do professor, a metodologia do estágio, muitas vezes ela se organiza de forma diferente, né? Tem professor que, por exemplo, faz o momento introdutório, né? Que explica como é o estágio, faz o desenvolvimento das discussões iniciais, encaminha o aluno para a escola e só volta a conversar com ele depois desse período na escola, no final da disciplina, dos encontros. Né? E tem professor que não, ele garante um contínuo de ida e volta do estudante em todo esse processo, então, aquela carga-horária que tem quinze horas, ele faz um bloco inicial, fechando, dividindo essa parte mais introdutória, que eles chamam de parte teórica do estágio pra a parte prática, essa parte mais de estudo e de discussão, ela é diluída durante todo o processo, então, garante as idas e vindas e esse processo mais reflexivo do estágio e é essa prática que eu entendo que garante essa formação do profissional pesquisador ou do professor-pesquisador, porque ele vai pra prática, volta para o espaço de formação, discute, problematiza, levanta sugestões e depois volta pra prática novamente, então, um estágio, quando ele se organiza dessa forma, ele garante essa formação quanto professor-pesquisador. Quando ele se organiza da forma que é tradicionalmente organizado, é que é o que a maioria dos professores fazem, as quinze horas de orientação, de leitura de texto, condensada num bloco e depois envia o aluno para a escola, para um período maior e só no final ele volta para socializar, não é? Eu acho que não contribui muito para esse perfil de pesquisador, eu acho que o modelo que faz essa alternância entre o espaço formativo e o espaço da prática, ele indo lá e voltando, traz maiores resultados para essa reflexão e essa problematização.

M – Então você concorda que essas práticas estão sendo desenvolvidas nas atividades do estágio? Estão fazendo esse movimento?

PO-4 – Bem, aqui no IF, dentro das licenciaturas, são poucos os professores que fazem esse movimento, são poucos. A maioria...

M – Mas já existe?

PO-4 – Mas já existe, mas já existe.

M – E no seu entender quais são as dificuldades dos outros professores de não fazerem isso?

PO-4 – Bem, primeiro, assim, as últimas reuniões que a gente teve sobre TCC foi evidenciado essas dois modelos e quem defendia o modelo de bloco, era defendendo a questão da carga-horária dizendo “Ah, se for nesse movimento de ida e vinda entre o campo de estágio e o espaço formador a gente ultrapassa as quinze horas”, porque são oitenta horas de prática registrada pra o aluno, mas o professor fica quinze horas, então, segundo os professores, nessa prática de ida e volta ultrapassa as quinze horas determinadas.

M – Essas quinze horas que é.

PO-4 – De orientação.

M – Comporta a sua carga-horária de orientador, é isso?

PO-4 – Enquanto orientador.

M – Então, essa distribuição da sua carga-horária enquanto orientador é onde fica um dificultado para esse movimento de ida e vinda?

PO-4 – Para esse movimento de ida e vinda da escola.

M – Interessante isso.

PO-4 – Seria interessante para esse movimento, ampliar a carga-horária que é para a orientação, para que garantisse esse movimento, porque quem faz isso realmente ultrapassa as quinze horas, né? Mas ultrapassa e garante esse movimento porque acredita que assim o aluno encaminha melhor esse processo de reflexão sobre a ação, né? sobre o estágio, não é? Porque há realmente essa lógica de que você indo ao campo e voltando mais vezes para refletir, você constrói essa atitude de pesquisador sim, que é a prática. Então, se você vai pôr um grande período e não tem esses momentos de reflexão, só no final, de socialização, realmente não garante esse perfil, então, um dos entraves é a questão da carga-horária que deve ser ampliada para essa orientação, com relação ao professor, porque há dois tipos de carga-horária aí, que é as oitenta horas, que é para o aluno, que é a maior parte dele em prática, na escola e só quinze de orientação, para o professor.

M – Muito bem. Que tipo de identidade nós estamos formando nesse aluno de licenciatura? Mudou alguma coisa em relação ao modelo anterior?

PO-4 – A identidade do professor, seja ele qual seja a especialidade, no nosso caso é matemática, física, geografia, aqui no IF eu vejo ela equilibrada, porque em outros centros de formação há uma grande carga de disciplinas específicas no curso e as disciplinas pedagógicas, de cunho pedagógico, inclusive estágio, ele fica concentrado do meio para o final do currículo, então, aqui no IF são diluídas, ou seja, elas são distribuídas em todo o curso, as disciplinas de formação docente, inclusive estágio, ele começa bem mais cedo, né? Bem mais cedo e, assim, há necessidade, realmente, essa prática ser encaminhada desde o princípio do curso, para haver essa integração entre teoria e prática, não é? Então, eu vejo que o perfil, né? Desse aluno, dessa formação aqui no IF, ela garante essa intersecção entre as disciplinas específicas e as disciplinas do cunho pedagógico e da prática profissional. É tanto que os professores da área específica, eles lutam muito e reclamam muito dessa carga, né? Eles chamam, né? Entre aspas, essa carga excessiva das disciplinas pedagógicas, segundo eles, as disciplinas específicas deveriam ser em maior número, para garantir esse perfil do professor da área específica.

M – ()

PO-4 – Isso. Então, essa formação, ela é muito mais voltada para a questão do ensino mesmo e a gente vê isso nos trabalhos de conclusão de curso, no campo da matemática, especificamente, acho que noventa por cento dos TCC's deles estão dentro da área do ensino da matemática e isso é a grande reclamação dos professores da área específica, que querem que os alunos desenvolvam trabalhos naquilo que eles chamam de matemática pura, né? Então, isso também se dá no âmbito do espanhol, não sei no de física, porque eu nunca atuei no campo da física, em geografia também, muitos trabalhos.

M – A matriz é igual, né? ()

PO-4 – Isso. Muitos trabalhos na área da geografia, né?

M – ()

PO-4 – Então, se há essa repercussão nos TCC's, é porque durante o curso a influência da parte pedagógica, da didática, dessa questão realmente do ensinar a geografia, do ensinar a matemática, do ensinar o espanhol, ela está muito presente e eu acho que isso é muito positivo. É positivo e é um reflexo de como está organizado o currículo, eu acho que, assim, a grande discussão nessa organização do currículo é mais na questão do... no final, no último período de cada curso, quando concentra a questão do TCC e estágio, né? A gente vê, assim, no campo dos alunos, eles estarem sempre incomodados em no final, no último período, estarem concentrados no estágio e TCC no mesmo período, né? Então, nessa organização aí, nos três cursos que eu atuei é a grande reclamação durante essa formação, o ideal para eles é que esse estágio começasse um período antes e no último só fosse a conclusão do TCC, porque na organização está assim: do sexto período em diante já começam a construção do TCC e do quarto período já começam os estágios, para terminar no oitavo, né? A recomendação deles, a grande demanda, é que o estágio já começasse no terceiro e terminasse no sétimo, né? Para não ter a conclusão dos dois, a culminância do TCC junto com o estágio, não é? Mas na forma como está organizado o currículo, né? Só com ressalva para essa questão da concomitância no último período com TCC e estágio atende à essa formação do profissional para o campo da educação, ou seja, não há o erro da gente entender que estamos formando um bacharel dentro da licenciatura, né? Que é o caso de alguns centros de formação, que tem o curso de licenciatura mas parece que o currículo está formando um bacharel, né? Porque são poucas as disciplinas de cunho de formação docente, mais disciplinas da parte específica mesmo daquela área em que está sendo formado o professor, que realmente tem que se ter essa identidade de que são licenciatura e que estão sendo formados professores para, e aí essa relação, esse diálogo com o campo da educação, com o campo da escola tem que ser efetivo desde o primeiro período, até o último.

M – Mas qual é a identidade que o você define desse nosso aluno, que está saindo nesse formato nós estamos fazendo aí? Com essa prática, né? Porque a identidade, ela se constrói na prática e aí é o primeiro momento da sua prática docente. A gente está contribuindo para que perfil de professor?

PF4 – Bem, eu vejo o aluno que sai das licenciaturas aqui do IF, ele sai com esse perfil de professor voltado para atuar no ensino médio, no ensino fundamental, especificamente nas séries finais do ensino fundamental.

M – Mas que tipo de professor é esse?

PF4 – Bem, essa identidade como (prescritar) essa identidade, né? Porque a gente tem que reportar realmente à questão da própria organização curricular do curso, como ele está formando, né?

Anexo 8 – Transcrição da Entrevista da PO-5

DOCTORANDA – Francisca Ventura Carneiro
TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO – Fala da professora
ENTREVISTA INDIVIDUAL PO-5

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 00:26:18

LEGENDA:

Mediador: M

Professor orientador 3: PO-3

Incompreensão de palavras ou segmentos: ()

Hipótese do que se ouviu: (hipótese)

Pensamentos inconclusos: ...

Transcrição

M – Boa tarde, PO-3.

PO-5 – Boa tarde.

M – Obrigada pela sua disponibilidade de está participando, compartilhando comigo essa pesquisa sobre o estágio. O objetivo do meu trabalho é avaliar se o que foi pensado na proposta de estágio, está realmente sendo executado na prática. A senhora como professora orientadora terá boas contribuições para me dar, para dar para o nosso estudo, né? À própria prática do estágio. Eu gostaria de saber em primeiro lugar, qual é.. que concepção a senhora tira dessa proposta de estágio, que tipo de estágio é esse que a gente pensou e está implantando, diferente do estágio técnico que a gente vinha fazendo?

PO-5 – Certo. Inicialmente, entrevistadora, dizer que eu... a felicidade é toda nossa, em poder estar colaborando com uma pesquisa que o objetivo também é dar uma devolutiva para a instituição, né? No sentido de ser um estudo do fazer da própria instituição um laboratório de observações e análises, sobre o trabalho pedagógico científico acadêmico que estamos desenvolvendo no ensino superior, é muito louvável e a gente fica muito feliz em poder estar colaborando. Então, quando você me pergunta sobre a concepção de estágio, eu gostaria de dizer que eu estou na instituição desde o ano de dois mil e nove e quando eu cheguei na instituição eu já recebi um instrumento, tanto o PPP do curso, na época que eu era da licenciatura em biologia, quanto o guia do aluno, que é o nome de um documento que existe aqui na instituição, que apresenta exatamente as diretrizes que o estágio, né? O estágio como componente curricular e como prática deve ser orientado, então, nesse documento, está lá muito claro, que o estágio, ele... o Instituto Federal do Rio Grande do Norte hoje, ele é compreendido na oferta das licenciaturas, para além de uma concepção eminentemente técnica está muito claro pelo próprio formato como ele se apresenta, né? Então, hoje o estágio compreende um componente curricular que envolve quatrocentas horas, diluídos em quatro circuitos de cem horas em que o estudante começa a ter acesso à essa prática profissional, né? Há esse estágio, a partir do quinto período do curso, então ele faz quinto período, sexto período, sétimo período e oitavo período, vivenciando estágio um, no quinto período e nesse encontro, nesse momento aí o estudante vai pensar a escola, ele vai se aproximar do cotidiano da escola e aí ele vai também compreender melhor a própria escola em que ele está estudando para se formar. Eu acho que um grande diferencial que a licenciatura do IF tem hoje é esse, porque por ser uma escola que a colhe e desenvolve trabalho pedagógico voltado para a educação profissional, permite que esses professores dos estágios, seja ele um, dois, três ou quatro, faça uma reflexividade dupla, tanto da escola regular, aquela que a gente escolheu como laboratório, como a nossa própria escola, problematizando e mostrando as semelhanças, as diferenças, as afinidades, mas também as

discrepâncias entre o nosso jeito de trabalhar aqui no próprio ensino médio integrado, nos cursos FIC e etc. e o que a rede coloca lá fora, né? Quanto escola de oferta regular de ensino médio, ensino fundamental. Então tudo isso permite uma riqueza muito grande, outro fato é a questão de que a maioria dos professores do estágio, eles também são professores do ensino médio, né? Porque eles transitam com o ensino médio da nossa instituição, então isso faz com que a concepção de estágio que acontece na nossa instituição, ela seja alargada para além tão somente de um pragmatismo que apresenta o estágio como uma residência da profissão, mas que realmente permita às pessoas entender as profissionalidades da condição docente, né? os saberes que são necessários, que o estudante desde o estágio um, como eu estava falando, ele começa visitando a escola, entendendo o cotidiano escolar, conhecendo as partes, a morfologia do espaço escola, logo em seguida ele faz um relatório, no estágio seis ele vai mais uma vez pra escola, pra ter uma conversa com a gestão, vai estudar material didático da escola, vai estudar os documentos escolares, o currículo, o PPP, o regimento, o estatuto, vai entrevistar o coordenador pedagógico, vai entrevistar o diretor, o vice-diretor e tudo isso desemboca também o relatório e em muitos encontros, no chão do próprio, e esse coordenador do estágio é justamente essa pessoa que vai fazer esse elo de ligação dessa escola conveniada do estado, com esse estudante nosso da licenciatura, com os nossos professores das específicas, que mais na frente vão ser fundamentais para acompanharem os meninos na hora da regência propriamente dita e aí inicia o estágio três e quatro, que é quando esse olhar para as questões didático-pedagógicas, acadêmico-científico-filosóficas, ele passa a ser secundário, porque ele já foi bastante explorado no estágio um e dois e aí entra em cena realmente a questão didática do ensino, né? Então, o três e o quatro são os dois estágios em que a questão do domínio do conteúdo, do encontramento com os conceitos científicos suficientes e necessários pra que esse licenciando apresente e comprove que tem competência suficientes pra amanhã estar atuando como professores, donos de suas salas de aula, então vão ser nesses estágios três e quatro que esse professor, tanto o coordenador de estágio, quanto o... se for um pedagogo, aqui no caso do IF, já que a gente está tratando das licenciaturas específicas, tem que caminhar de mãos dadas com um professor da área específica também, né? então aí vai ser uma oportunidade também em que a gente vai unir os saberes pedagógicos da docência, unificar com toda aquela gama de saberes filosóficos e sociológicos e antropológicos que foram construídos no estágio um e dois e tudo isso vai desembocar nessa performance dos estudantes, na residência propriamente dita da docência, no estágio três e quatro, então, eu gosto muito do formato, eu acho que a gente tem conseguido fazer um trabalho diferenciado de outras instituições, porque uma coisa que eu percebo é que os professores que estão à frente dos estágios aqui na nossa instituição, eles são sérios, comprometidos, eles de fato vão às escolas com os estudantes desde o primeiro período do curso. Eu já tive oportunidade de trabalhar em outras instituições de ensino superior e funcionava de uma forma muito solta, né? bastava que o menino trouxesse o relatório, que era como se aquele relatório já servisse como passaporte pra dizer que ele foi honesto e cumpriu com êxito e envolvimento e aprofundamento de estudos todas as etapas, então, assim, o grande diferencial não é nem tanto nessa estrutura, porque eu até acho que essa estrutura, ela é seguida também pelas outras instituições de ensino superior que ofertam licenciatura no nosso estado, mas é o jeito de fazer, e esse acompanhamento de perto, esse acompanhamento que a gente vai, faz o registro fotográfico com o aluno, chega junto da escola e esse para além, quando eu digo que é essa possibilidade de apresentar como é que essas coisas todas que acontecem lá na escola regular, também podem acontecer na escola de educação profissional, que eu acho que esse é o grande distintivo das nossas licenciaturas, e o estágio é esse momento em que permite aproximar esse objeto dessa discussão. Então, eu acho que essa compreensão alargada no sentido do estágio, essa concepção mais ampla, é uma concepção que nos faz muito bem, de fato permite que esse professor explore a competência científica dos estudantes, por meio da pesquisa, da

pesquisa bibliográfica, mais também da pesquisa empírica, desenvolva as competências críticas, (descritora) desses meninos, que além de vivenciarem todo esse processo de frequentar as escolas, vão sistematizar essa experiência, vão... eu gosto muito da história de registro fotográfico, é um registro muito forte, o portfólio que esses meninos constroem, não deixa de ser um ensaio pra monografia, pra construção da monografia. Quantos deles a gente não recomenda que aproveite o próprio relatório, muito descritivo, né? Porque fica com essa riqueza descritiva, que eles aproveitem esse material na monografia, fortalecendo e também, como eu acredito que já deva ter sido dito em outras entrevistas, o fato de em nossa instituição esse professor comprometido, também poder contar com o acompanhamento do PIBID, com a oferta paralela do PIBID. Obviamente que o PIBID não é o estágio, mas o PIBID é um forte aliado do estágio, na medida em que o PIBID permite que o estudante da licenciatura, e aí no Instituto Federal hoje nós temos 630 estudantes que são bolsistas do PIBID, pertençam ao cotidiano escolar, frequentem os cotidianos escolares, no contra turno em que eles estão nos seus cursos de licenciatura, desenvolvendo aula de reforço, acompanhamento pedagógico, cuidando dos laboratórios da escola pública da rede estadual e nesse exercício, esses estudantes também puxam esse desenvolvimento docente, eles também vão sofisticando suas profissionalidades, seu profissionalismo, sua competência docente, enraizando sua identidade profissional e então, eu poderia dizer pra você que a concepção de estágio que nós temos é uma concepção que eu acho que é sofisticada, eu me sinto muito bem em trabalhar com ela e que ela... não só pela concepção que está no papel, mas que de fato, a gente consegue operacionalizar, a gente consegue, de fato, dialogar com outras instâncias do programa da nossa licenciatura, que fortalecem isso. Eu falei o PIBID, mas eu também posso lembrar a própria prática profissional docente, que é aquela atividade que envolve as atividades complementares científicas, acadêmicas curriculares complementares, que envolve o projeto integrador, que envolve os seminários de pesquisa, que envolve a própria participação nas bases de pesquisas, dos estudantes em bases de pesquisa e o PIBID e todas essas ações que gravitam em torno do currículo das licenciaturas, que convergem para a prática profissional docente, a prática como componente curricular docente, que o estágio é um desses componentes obrigatórios. Né? E que ao final de tudo somatizam as mil horas, que hoje pela LDB e pelas diretrizes curriculares de formação do professor é obrigatório o estudante de licenciatura cursar. Então, nesse sentido eu digo sem nenhum medo de infringir algum código de ética que nós estamos em um modelo muito próximo de um modelo efetivo de formação de professores.

M – E aí, nesse modelo efetivo, qual é o papel da pesquisa nesse estágio?

PO-5 – Certo. A gente entende que o estudante da licenciatura, o ideal é que ele já desde os primeiros períodos da licenciatura, ele se aproxime o mais forte possível da competência científica, né? Então, é responsável por essa formação científica, desde o professor, lá de sala de aula, que tá trabalhando os fundamentos de educação, as didáticas, os ensinamentos, como também esses professores que num determinado período, primeiro, segundo, terceiro período, não estão em sala de aula, mas que pertencem a grupos de pesquisa, que têm suas bases de pesquisa instaladas na Instituição, que aprovam editais aí, por chamadas públicas, seja por Capes, CNPQ, Faperj e tantos outros e eu acredito que esse professor formador que participa de grupo de pesquisa, que publica trabalho e que está presente no curso de licenciatura, agora mais do que nunca, porque nós temos também programas de formação *Stricto-sensu* e cada vez mais os professores de licenciatura, que são, cada vez mais os professores que estão nesses programas, precisam ter uma ampla inserção nesse seguimento da pesquisa e da produção do conhecimento científico, então, cada vez mais os nossos estudantes estão sendo cooptados por esse projeto, e aí quando a gente fala em cooptação, a gente tá falando tanto concomitante à formação, ali, no momento em que é encaminhado um fichamento de um texto, a elaboração de um resumo, a elaboração de um artigo científico, a

publicação na Holos, nós temos uma revista eletrônica que também tem muita credibilidade no país, que é a Holos.

M – Que é aberta para os alunos, né?

PO-5 – E é totalmente aberta para os estudantes, a gente sabe do discurso do nosso pró-reitor nesse sentido, de estimular essa publicação. Então, eu acho que eles encontram na instituição um forte apoio, existe também um programa seriíssimo, aí vem o Ciência sem fronteiras, que também permite a esse estudante sair, sentir esses espaços de produção do conhecimento do Velho Mundo e também dos Estados Unidos, que estão, que apresentam um campo de formação de conceitos e de estudos de conceitos mais avançados que o nosso, e tudo isso, essa áurea, essa atmosfera que envolve a instituição, seja por esse grupo de professor que é pesquisador, que coopta o aluno, seja por esse grupo de professor que está em sala de aula com os estudantes e que sabe como fazer ensino com pesquisa, trabalhando os conceitos, exigindo competência científica pra abordar os conceitos, seja por meios desses programas, como o Ciência sem Fronteiras, seja por meio da editora Holos, que tá ali, junto do estudante, enfim, lógico que aqui eles têm muitas oportunidades. Existe um programa na PROPI, que é a pró-reitoria de pesquisa, que tem estimulado muito esses estudantes a publicarem, o nosso pró-reitor de pesquisa faz questão de sempre manter um recurso, uma rubrica, bastante significativa para custeio de passagens aéreas, inscrição em eventos, de diárias, para que esses meninos realmente saiam desse útero, né? dessa questão localizada que é a própria instituição, o estado e que vão se socializar com outros grupos, com outras linhas de investigação, então, eu acho que é uma instituição que permite sim o desenvolvimento desse potencial e que ainda que esse aluno não saia, não goze dessa atmosfera que é para além da instituição, ele acaba que aqui dentro, por si só, ele também tem acesso, pelas condições que são geradas pelo próprio corpo docente e outra característica, pelo comprometimento dos nossos técnicos administrativos, porque aqui é uma das poucas instituições em que os técnicos administrativos têm as mesmas competências, nesse sentido do fazer educativo, da pesquisa, do envolvimento com pesquisa, com extensão e até mesmo com ensino, não é isso? A pedagogia que por muito tempo ficou responsável por OE, por exemplo, que debuta junto com o corpo docente essa formação dos aprendentes, né?

M – Ok, professora, muito bem. Então, você conhece a proposta do programa todinho, você já trabalha a bastante tempo com estágio, sabe que a gente busca uma identidade nesse professor-pesquisador, né? Então, essa identidade é construída na própria prática, né? Então, a prática pedagógica do estágio, ela tem acontecido de forma a propiciar a essa formação desse professor-pesquisador? O que você me diz sobre essa prática?

PO-5 – Se a prática pedagógica tem permitido o professor-pesquisador, né isso?

M – Que natureza é essa prática?

PO-5 – Certo. Eu acredito que fortalece sim a competência da pesquisa, da docência pesquisada porque é um processo, estágio um, dois, três, quatro, uma fase vai passando o bastão pra outra fase, de modo que ela vai permitindo a esse sujeito agir e refletir e agir e refletir e agir e refletir e nesse processo esse licenciando também é orientado a tomar distanciamento dessa ação embasada por essa reflexão e ele é estimulado a sistematizar sobre isso e a ler textos e ler documentos e a ler prescrições normativas, tanto da Rede Federal, quanto da rede estadual e municipal onde ele está fazendo o estudo está inserida, então, nesse exercício de triangulação, de estar no campo e fazer esforço sobrenatural pra entender aquele campo, que é a escola do estado, de estar numa instituição de ensino superior e fazer um esforço sobrenatural pra entender as demandas que aquela instituição coloca pra que se curse o estágio supervisionado, estar num ambiente acadêmico que requer estudar livros, estudar prescrições normativas, estudar, é, o que mais? Estar em sintonia com a própria rede, né? internet, essa questão online, estar em sintonia com vídeos, estar em sintonia com professor formador, estar em sintonia com os grupos e as bases de pesquisa. Os nosso licenciandos têm acesso a tudo isso, como em todas as instituições, mas eu volto aqui a dizer, que a química da nossa

é mais forte, porque a gente consegue aqui ter um corpo docente, isso também tem a ver com o tempo com que a gente abriga a licenciatura, porque aqui a licenciatura... nós somos uma escola de cento e quinze, cento e cinco anos, aproximadamente, se não fosse até cento e dez, aproximadamente é a gente sabe que de nossas ofertas a licenciatura é a bebê menor, né? Nós só temos a o quê? Dez anos, aproximadamente, então, é natural que a gente ainda esteja aprendendo a fazer, mas também é evidente que esse professor que hoje está na nossa licenciatura, muito desse sangue que está aí vivendo esse projeto, é sangue novo, sangue que entrou na instituição pra auxiliar no enfrentamento da oferta, na práxis dessa oferta de formação inicial desse professor e que realmente chega com esse sangue novo, com esse fôlego de querer fazer com que esta oferta seja tão séria, tão bem desenvolvida na instituição, quanto as outras, que já têm história referenciada pela sociedade e a instituição é muito agazadora, é muito acolhedora, quem chega aqui ama logo, do dia pra noite, então, isso também facilita porque quando a gente está envolvido emocionalmente, afetivamente pela instituição, é muito mais fácil de que esse objetivo que é fazer com que as ofertas aconteçam com a maior efetividade possível, com o maior êxito possível, se torne realmente concreto, né? Então, eu acho que esse perfil desse professor, a gente tem aqui o núcleo, são esses professores das ciências da educação, tem um grupo muito comprometido, que é um núcleo que é o guardião dessa prática componente curricular das mil horas, que envolve, como eu já falei aqui anteriormente, os estágios, projeto integrador, seminário de pesquisa, as atividades científicas culturais complementares e esse núcleo cuida dessas mil horas, destacadamente com mais preciosismo com relação às quatrocentas horas do estágio e é um grupo que a partir da identidade que cada coordenador desse possui, por exemplo, eu tenho uma identidade muito forte com a física, então, eu assumo a representação das ciências do profissional professor das ciências da educação na licenciatura da física, vou ser a guardiã do estágio um e dois, porque basta ser um professor pedagogo pra acompanhar e vou providenciar dentro da licenciatura de física, quem vão ser os licenciados específicos que vão trabalhar comigo no acompanhamento do estágio três e quatro, então, veja como é um trâmite complexo, um trâmite intencional, que tem que ser cuidadosamente pensado e praticado e eu gostaria de dizer que nós lutamos muito por isso e nós temos conseguido, inclusive nessas licenciaturas em que esse trânsito é mais complexo, como é o caso da que eu estou, que é a física, onde a gente sabe que esse trânsito profissional é específica em entender essa dinâmica e comprar a causa pra que ela aconteça é muito grande, por causa da própria formação cartesiana e positivista que eles receberam, mas o nosso trabalho é tão sério, é tão articulado e tão honesto, não é? É tão intenso, do ponto de vista do conteúdo e dos conceitos que a gente trabalha e das transformações que realmente a gente tem conseguido alcançar na matéria de formação do nosso licenciando, que até essas criaturinhas mais duras estão completamente conquistadas pelo nosso projeto de formação.

M – Que bom, professora. Então, para encerrar, eu gostaria que a senhora falasse um pouquinho, sobre... pela sua experiência, dominando essa proposta de estágio () tanto teórico, como prático, né? Como teórico, na teoria e na prática, nós estamos formando esse professor pesquisador? Quais foram as dificuldades? Que sugestão a senhora dá? Porque, como eu disse, a proposta do meu trabalho é avaliar se o que foi pensado está sendo praticado, está sendo? Em que nível? O que a senhora me diz dessa relação do que foi pensado e o que é praticado nesse espaço de estágio? Em que nível está?

P0-5 – Certo. Entre a teoria e a prática?

M – Entre o que foi pensado para o estágio...

P0-5 – Certo. Entre o que está lá nos documentos?

M – Entre o que está lá nos documentos e entre a sua prática, o que a senhora guiou no seu processo, o que a senhora orientou, nas suas orientações e os outros professores orientaram nos níveis três e quatro e que a senhora continuou no seu trabalho.

PO-5 – Certo. Eu observo o seguinte: eu sou uma profissional que gosto muito de esgotar aquilo que me é imputado como responsabilidade para se fazer, então, como eu já falei aqui, a prática, o nosso estágio não é um encaminhamento acadêmico solto, ele está referenciado em um documento, o próprio PPP de cada curso, o próprio guia do aluno, e nesses documentos existem lá os ementários, né? que são os conceitos centrais que o estudante não pode sair daquele componente curricular sem de fato ter vivenciado, então, quando você me pergunta se, de fato, na prática a gente tá efetivando aquilo que foi pensado na teoria, eu só tenho a lhe dizer que sim, porque se a gente tem um guia, que é onde estão os ementários e que diz o que é pra fazer e se a gente verdadeiramente cumpre, indo inclusive além, porque por nós também sermos professores do programa stricto-sensu, que é nossa... nós somos pioneiros nessa discussão de educação profissional, na formação científica, e formar o professor na licenciatura, no Instituto Federal, não somente com uma concepção de uma formação de uma escola regular, mas pra que amanhã ele seja nosso colega de profissão, esteja aqui dentro do Instituto Federal, dentro da Rede Federal ou dentro de uma escola de educação profissional, formando o trabalhador na concepção emancipadora, entendendo o que é trabalho, se realizando melhor enquanto profissional, porque compreende melhor o que é trabalho, desenvolvendo um profissionalismo mais intensivo, porque compreende as variáveis da emancipação, que estão envolvidos aí nessa questão dessa formação profissional, então, por exemplo, isso é um aspecto que nem tá lá no ementário, esse empenho em aproximar o estudante do estágio, dessa escola regular e na volta, quando vem pra cá, que senta com os professores do estágio, com os demais colegas, pra socializar o que fez, o que vivenciou, por meio de textos de prática para a educação profissional, a gente fica com esses... então, assim, eu digo que nós estamos fazendo o que está lá e estamos sempre indo além, porque cada vez que a gente se depara com um conceito novo, por exemplo, eu lembro bem que a gente, lá no, salvo engano é no estágio dois, fala pra gente trabalhar com eles a noção de transposição didática, porque vem da história do material didático, e aí a gente entendeu que aquele tema é tão importante que a gente começou a criar um seminário, dentro do seminário uma mesa-redonda e uma oficina específica pra gente poder dar conta de aprofundar melhor esse conhecimento, aí automaticamente a gente manda um e-mail pra biblioteca setorial e a biblioteca central, pedindo aquisição de livros sobre isso, né? Porque a gente começa a perceber que ali está sinalizando conceitos que realmente vão fazer a diferença e que talvez não ficaram bem resolvidos lá para trás nos ensinamentos, nas didáticas, e que o estágio, por estar nessa reta final do curso, ele ainda pode salvar essa internalização desse conceito que de repente ficou vulnerável. Então, é uma oportunidade fantástica que a gente tem para colocar em prática o que está previsto nos ementários e ir além, porque a gente está o tempo todo com o licenciando e tendo um termômetro, a devolutiva daquilo que, inclusive, os ementários estão em vulnerabilidade.

M – Perfeito.

PO-5 – Então, eu diria que, pelo ementário, o meu termômetro para dizer se a gente está fazendo o que foi pensado, eu até diria que a gente não está, porque a gente está fazendo mais, porque a gente pega o que o ementário diz e para a gente entender que por ali existem outras questões que provavelmente só iriam aparecer no documento quando ele for atualizado, né? Daqui a um ano, dois anos, três anos, no máximo, então, a gente já está antecipando isso aí, porque afinal de contas esse acréscimo de conhecimento não faz problema nenhum que ele apareça para o estudante, né? Problema talvez fosse a gente sentindo que tem necessidade de discutir os objetos, negligenciasse por uma questão burocrática de que o documento não está atualizado.

M – Muito bem. Professora, muito obrigada! Fiquei tranquila que a gente não vai identificar sua fala.

PO-5 – E se quiser identificar, pode identificar.

M – A senhora contribuiu ().

Anexo 9 – Turma 1 Transcrição da Entrevista em Grupo Focal (T1)

GRUPO FOCAL – TURMA 01

DOUTORANDA – Francisca Ventura Carneiro

TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO - 1

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 0:08:00

LEGENDA:

Alunos: *A número*

Total – 20 alunos

T1-AE-1

T1-AE-2

T1-AE-3

T1-AE-4

T1-AE-5

T1-AE-6

T1-AE-7

T1-AE-8

T1-AE-9

T1-AE-10

T1-AE-11

T1-AE-12

T1-AE-13

T1-AE-14

T1-AE-15

T1-AE-16

T1-AE-17

T1-AE-18

T1-ae-19

T1-AE-20

Mediador: M

Observador: O

Todos: T

Vários: V

M- “Vocês vêm cinco dimensões aí, né? Quatro dimensões. Uma, duas, três, quatro.

Quatro dimensões, então a gente vai fazer a primeira dimensão, né? Que é ‘o estágio docente: Concepções e etapas do programa de estágio das licenciaturas.’ Então, o que é que a gente pretende que vocês falem sobre? Que concepções de estágio você identificou no programa do IF? Qual a concepção de estágio? Nas suas leituras, nas suas atividades, deu para perceber uma concepção de estágio? Que concepção é essa?”

T1-AE-1 – “Na minha opinião, assim, algo muito marcante no estágio, foi assim, a tentativa de que nós fizéssemos..., sempre estabelecêssemos relação entre a teoria e a prática, que isso não acontece de maneira dissociada, entendeu? Sempre existe uma relação e sempre havia um esforço nesse sentido, de, por exemplo, quando nós fossemos observar uma aula ou quando nós

analisamos o material didático, isso não era algo que a gente fazia assim solto, de qualquer jeito. Havia sempre uma orientação no sentido de que ‘observe o que nós estamos estudando em sala de aula, na prática de vocês, vejam o que não está acontecendo na prática e que deveria, sempre essa relação teoria-prática é coisa muito...”

T1-AE-2 – “É, mas vale salientar que, assim, a orientação da professora, das professoras, porque nós tivemos mais de uma, foi determinante, porque quando você lê a estrutura documental do IFE, você sente que o estágio, ele é técnico, ele tem uma marca técnica muito forte. Agora na licenciatura de espanhol, particularmente, as professoras que conduziram nos levaram sempre a estabelecer essa relação que A6 colocou. Mas que...”

M – “E vocês perceberam essa relação?”

V – “Sim”

M – “Na prática de vocês? Do estágio?”

T1-AE-2 – “Isso. E foi um esforço das professoras, como A7 colocou.”

T1-AE-3 – “É. Como elas nos conduziram, né? Tem essa questão que é determinante, aí volta para como o profissional do estágio conduz esse processo.”

M – “Alguém quer dizer mais alguma coisa sobre esse item? Falem vocês, digam alguma coisa.”

A – “É porque a minha percepção é o que eles dois..., um complementou a fala do outro.”

V – “Sim”

M – Então o grupo é de consenso, essa percepção dos dois? É a mesma percepção de vocês? É isso?”

T1-AE-4 – “Sim, isso.”

M – “Muito bem. Então vamos para a segunda questão. Qual das etapas do estágio foi a mais significativa para vocês? Porque?”

T1-AE-5 – “Bom, eu acho que é isso.”

M – “Vocês estão entrando no quarto, né? Teve o um, o dois, o três e o quatro. Essas etapas que eu estou falando é esse nível aí.”

T1-AE-AE-6 – “Observacional.”

-T1-AE-7 – “Eu acho que em cada estágio teve uma parte significativa, não foi uma coisa isolada, de o um ser mais significativo que o dois, do que o três, do que o quatro não, em cada um teve uma marca bem significativa.”

T1-AE-8 – “Isso. É verdade”

T1-AE-9 – “É, cada um foi bem... levando mesmo a um..., cada etapa levando a um objetivo final.”

T1-AE-1 – “Foi uma construção, né? Você faz o alicerce, depois levanta as paredes, depois cobre, quer dizer...”

AE-10 – “Cada Uma etapa com sua importância, com seus objetivos a serem alcançados.”

T1-AE-2 – “É, mas assim, minha experiência pessoal foi diferente, porque eu já tenho uma prática profissional. Então, assim, para mim a mais impactante foi o primeiro estágio, pela análise do material didático, porque é uma coisa que eu me identifico, eu me identifico com a análise do material, é tanto que minha pesquisa de pós é sobre material didático e a prática da sala de aula, eu só redimensionei para o espanhol, mas porque eu já tinha uma experiência de sala de aula, né? Então, assim, a pesquisa no estágio, como eu já vim de outra licenciatura, foi o inovador para mim, que eu venho de duas experiências, de dois estágios e eu não tive esse momento de análise de material, eu não tive essa parada. Então, o primeiro momento foi bem impactante.”

T1-AE-2 – “E no meu caso, assim, mesmo concordando com o que as meninas colocaram com relação a importância de cada fase, mas assim, a fase de observação, para mim, foi assim, o que mais me marcou, porque até a fase de observação a gente fica..., depois eu parei para pensar, eu tive vários professores ao longo da graduação, né? E eu nunca tinha parado para observar uma aula, como eu fiz no estágio, está entendendo? E eu poderia ter feito isso, né? Em outros

momentos, a gente acaba tendo uma percepção, uma opinião, a respeito da aula de cada professor, mas outra coisa é você ir para a sala, para observar a aula. Você não está preocupada em aprender o conteúdo, nem com o trabalho que o professor está passando, você está ali para a partir da prática daquele professor, aprender, né? Com os erros e com os acertos dele e eu acho isso interessantíssimo. ”

T1-AE-10 – “É interessante, nós enquanto alunos, passamos a vida inteira observando as aulas, mas no estágio, a gente observa com outro olhar, né? Refletindo, analisando a prática daquele professor e vendo na também, na prática dele o que, digamos, a gente pode copiar, né? Então, realmente...”

T1-AE-8 – “Ou não, né?”

Risos

T1-AE-11 – “Ou não, né? (Risos), de eu jamais copiaria. ”

T1-AE-7 – “É um exemplo de muito bom ou de não seguir, né? Eu vou fazer igual ou...”

T1-AE-9 – “Mas assim, com relação a primeira etapa, que é de análise, também foi uma experiência muito boa, eu gostei muito dessa etapa, eu também gosto muito de ler e de escrever, então era uma etapa que eu tinha que ler muito e tinha também a parte escrita, aí isso foi muito bom para mim. Com relação a regência, eu penso que o fato de estar participando do PIBID me ajudou muito, porque eu acho que se eu não estivesse no PIBID e quando eu chegasse na regência, não sei, talvez isso não teria sido, assim, algo muito bom. Estar no PIBID me ajudou muito naquele momento de entrar em sala de aula, eu não tive nenhum medo, nenhum receio. ”

M – “Mais alguém quer dizer alguma coisa? Então vamos para a terceira: Como você avalia as atividades propostas em cada uma das etapas? Aquele paninho de atividades que vocês têm que fazer. ”

T1-AE-6 – “Eu acho interessante, sendo que, eu acho que precisa haver dentro da instituição um respeito por cada área de conhecimento, não pode haver um padrão de estágio para todas as licenciaturas, porque existem especificidades. No nosso caso, de espanhol, que só está, pelo menos até o presente momento, em escolas públicas, no ensino médio. Então, eu penso que isso deveria ser respeitado pela instituição, pelas normas de estágio, entendeu? A proposta de estágio, na minha opinião, é excelente, mas...”

M – “ Mas não atendeu?”

T1-AE-6 – “A tende as nossas necessidades, mas com uma certa dificuldade, entendeu? Porque nós temos, quer queira, quer não nós temos orientação de pessoas, no estágio, que têm esse olhar, entendeu? Mas pela instituição, nós teríamos que, tipo..., seria uma coisa meio que mecânica, entendeu? Por causa de... mecânico que eu digo, no sentido de não respeitar as especificidades do nosso curso e eu acho que isso precisa ser., dado mais atenção a isso e também com relação ao fato de que não é disciplina e tal, isso atrapalha um pouco. ”

M – “Mais alguma coisa? Como você percebeu a relação teoria-prática nas atividades? ”

TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO – 2

TEMPO DE GRAVAÇÃO:0:07:59

LEGENDA:

Alunos: A + *número*

Mediador: M

Observador: O

Vários: VPO: Professora orientadora

AE-1– “... Bloco... Tudo bem. A minha, por exemplo, que é o FIC, Francisco Ivo, funciona em sistema de blocos, mas em relação a escolas que têm apenas uma aula por semana, aí torna um pouco mais complicado, então precisa realmente rever essa questão. ”

M “Mas a gente já está avaliando isso, porque essa distribuição, é a instituição quem faz, a lei mesmo, a legislação não diz ‘é cem horas, é quatrocentas horas e a gente vai organizando, a organização dessas quatrocentas horas, é de competência da instituição, porque ela não diz, então a gente tem que organizar, e aí nós tentamos organizar. Estamos percebendo que para a língua espanhola não é impossível. Inclusive, no estágio do ensino a distância, nós... se o aluno conseguir dar quatro aulas, ele dê graças a Deus, porque nós temos uma escola para atender cinquenta e tantos alunos, trinta e tantos alunos. Cinquenta e tantos alunos, cada qual tem uma escola de ensino médio, uma aula por semana, na realidade. Se ele pegar educação de jovens e adultos, é um semestre. Se ele pegar o ensino regular, aí o regular[...], na EJA, ele só pega primeiro, segundo e terceiro ano já não tem. Então[...].”

AE-2– “É, no terceiro não tem. ”

M – “Então, é um monte de contextos, de situações reais pra[...].”

T1-AE-11– “é, que precisa ser considerada”

M – “Que precisam ser analisadas”

T1-AE-12– (ruídos) “Está sendo ruim na escola que eu trabalho, porque lá está sendo oferecido o espanhol, somente primeiros e segundos anos, e o que acontece? Os alunos do terceiro, a maioria dos alunos do terceiro ano, mesmo que não tenham visto espanhol, eles estão optando pelo espanhol, eles aprenderam a gostar e mesmo no primeiro encontro eles já dizem ‘Ah! Eu gostei muito mais do espanhol, que do inglês!’, ‘Ah! Não gosto do inglês não, eu gosto do espanhol!’.”

M – “Porque vão fazer o vestibular e tem que fazer a opção pela língua estrangeira. ”

T1-AE-13– “E ainda tem essa dificuldade, porque é oferecido apenas ao primeiro e ao segundo anos. É mais uma dificuldade! ”

Ruídos e sobreposição de vozes

T1-AE-14– “É, aí no colégio que eu estagiei, logo no início tinha aulas do primeiro ao terceiro ano, aí era para ser do primeiro ao segundo, como era o sistema de blocos, então, eu dei aula só no primeiro ano, (?) porque tinha que escolher só um. ”

PO – “ Isso. Aí a gente volta para a fichinha, NE? Para não, para não, é.”

V- “É”

T1-AE-15 – “Isso.”

M – “A segunda é qual a etapa mais significativa, porque? ”

T1-AE-16– “Bem, para mim, eu acredito que as duas mais significativas foram: A primeira, da análise de material didático, porque, apesar de já ser formada em geografia, porque na época que eu fiz, o estágio não exigia que eu fizesse essa análise, né? De material didático. Então eu achei muito interessante, né? Porque você tem uma perspectiva real, daquilo que você pode usar na sua sala de aula, não é simplesmente você pegar um livro qualquer e dizer, esse é o que está disponível. Não! Mas se você tiver oportunidade de escolher, qual vai ser o que mais vai se adequar a sua realidade? Né? E se você não tiver oportunidade de escolher, como usar da melhor forma aquele que está disponível? Né? Então, você tem essa capacidade de analisar, ter uma visão crítica daquele material e poder usá-lo da melhor forma. Né? E já na outra, já dando início a regência, Né? Foi muito interessante também, porque quando você chega, né? Naquela realidade, e de repente você se depara com uma situação diferente do que muitas vezes você esperava, né? Então, se eu tenho a prática, estou acostumada, por ser professora de outra disciplina, que eu tenho três horas aula semanais, de repente eu me vejo em uma situação, que eu tenho uma aula semanal. Então, como dimensionar conteúdo? Como organizar tudo aquilo? E essa aula semanal que você tem, não é nem de cinquenta minutos que você tem na sua outra prática, é de trinta e cinco minutos. Então

você não tem tempo nem..., só de chegar e esperar que todos se organizem e você possa começar sua aula, só aí já foi mais da metade. Então, você ter esse contato com a realidade e conseguir, né? Desenvolver o seu trabalho de modo satisfatório. Então, pelo menos, assim, para mim, foram as duas etapas que foram mais significativas. Claro que as outras..., a observação, também teve a sua relevância e tudo, mas, para mim, eu acho, que essas duas foram as mais marcantes, por isso. ”

T1-AE-17 – “Pra mim, no caso, eu concordo com A4, assim, todas foram significativas, mas em relação a análise do material, também foi interessante porque, assim, eu também como ela nunca tinha parado assim pra chegar e analisar um material que eu teria que usar, até porque a realidade da escola pública é outra, então tem que escolher um material didático (?) Então a primeira etapa foi bem significativa e no caso, na parte de observação, também foi significativa, porque eu cheguei ali e tive aquele impacto, porque eles diziam uma coisa e observando aquela atividade do professor que eu vi como era ali e tudo. (?) eram cinquenta minutos, mas na realidade era menos que isso (?) para começar o conteúdo e tudo mais, aí quando começou a regência eu senti realmente como era que o professor se sentia (?)”

T1-AE-18 – “No meu caso, eu tenho, eu fiz a primeira etapa e a segunda, né? A terceira e a quarta ainda falta, por alguns motivos que... já conhecidos. Então, a minha primeira etapa, que foi a análise de...”

V – “De material”

T1-AE-18 – “De material. Acho bem... aliás, acho todas importantes, né? É uma sistemática que vai dar um, assim, um teor mais forte para nós que vamos ser profissionais, mais adiante. Alguns aqui já são, né? A regência nem cria tanto pânico, né? Vamos dizer assim.

A análise de material, eu acho muito importante. Cria esse hábito de pesquisa para nós enquanto alunos e depois quanto profissionais, né? E o de observação, eu achei bastante importante também, porque a gente observa o professor e a gente vê o que a gente não deve fazer, algumas coisas estranhas que ocorrem em sala de aula, né? (Risos) E aquela visão de..., sei lá! Do profissional que está hoje, lá dentro e assim, uma visão do que a gente não quer ser em sala de aula, né? E as outras duas outras etapas, como eu falei, ainda não fiz e como Marcela falou, eu estou no PIBID e o PIBID, acho que é outra ferramenta que dá um suporte muito bom para quem vai fazer a regência, para quem vai estar em sala de aula.

M - “Todos aqui estão no PIBID? ”

T1-AE-10 – “Pronto, ela não fez a regência, então, ela vai ter mais facilidade na regência, no meu caso, quando entrei, eu fiz a regência antes de entrar no PIBID, então eu senti essa dificuldade, no caso de Marcela que fez, então é importante o PIBID, ela tinha feito a regência, então, no caso dela vai ser mais fácil”

T1-AE-13 – “Principalmente porque a escola onde eu estou fazendo o PIBID, é onde eu vou atuar na regência. Então a gente já cria uma familiaridade com todo o contexto escolar”

T1-AE-14– “Então você vai fazer no Pibid? ”

TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO – 3

GRUPO FOCAL

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 0:07:59

LEGENDA:

Alunos: A número

Mediador: M

Observador: O

Todos: Vários: V

T1-AE-15 – “exatamente! Mas infelizmente já está no final”

T1-AE-16 – “Bem, eu, assim, como eu já tenho a prática, o estágio ajudou no sentido de refletir sobre a prática e melhorar também e na hora que a gente analisou o material didático, viu a possibilidade de não ter que bater a capa, como costumam dizer (?), tem que cumprir aquilo ali e a gente viu a chance de oferecer o melhor, de uma forma mais objetiva, né?”

T1-AE-15– “Bem, eu acho as quatro etapas importantes, né? Porque é uma sequência, né? Primeiro, segundo, terceiro e quarto estágio, é uma sequência, não é? Mas realmente a parte de análise de material didático, né?, até porque cria um certo olhar crítico, né? Quando você pega um material e pensa ‘não, isso aqui é interessante realmente para aquele grupo e tal’, né? Tem todo um... uma... esse olhar crítico realmente, que se cria, que se constrói, não é? E também, todas são importantes, mas tem aquela que realmente marca. Essa é uma primeira e também a parte da regência, né? Porque a gente tem um contato, realmente, com a realidade e traz também questionamentos para a gente, como foi colocado, será que é realmente interessante fazer? Ou não? A gente começa a trazer essas reflexões para quando a gente tiver realmente lecionando”

M – “Ok. (?) um item, né? E aí é a relação entre teoria e prática. Como vocês perceberam essa relação? Que tipo de relação foi essa? (?)”

T1-AE-17 – “é, eu acho assim..., até pelo que a gente já mencionou, né? Também dessa questão da prática, assim, o planejamento, estuda, né? A gente vê a questão teórica do porque se fazer planejamento, qual a relevância, né? Que muitas vezes o professor diz ‘Ah! Planejamento, você vai levar muito tempo”, mas você vê o quanto é relevante, na situação que eu falei, por exemplo, você ter horários, que as aulas têm o horário reduzido, né? Porque, por exemplo, no turno noturno, cada horário...”

M – “Na EJA”

T1-AE-18 – “é, na EJA, as aulas têm o horário reduzido, então você está acostumado a planejar, a dimensionar o seu conteúdo das suas aulas, para trinta e cinco minutos, para cinquenta, quando você tem o tempo reduzido, você tem que saber, não é? Você tem que pensar em técnicas, em metodologias que vão te auxiliar para dentro daquele tempo você dar conta de fazer aquilo que você precisa fazer, né? E ver a questão da seleção dos conteúdos, né? Transposição didática, né? Tudo isso que vai auxiliar, né? No seu processo, no seu trabalho. Exatamente, no seu trabalho docente, então, é um conjunto, não são só os conteúdos, né? A parte mais específica da disciplina, né? Você tem que ter o conhecimento da disciplina, para saber como transpor, por exemplo, como você vai adaptar e levar para o seu aluno de acordo com a realidade dele e tem que ter também outra parte, você tem que saber planejar e você tem que dimensionar como você vai avaliar, considerando como o conteúdo foi trabalhado. Então, é uma série de fatores que fica [...], não tem como você separar, eles vão caminhando realmente juntos. ”

Alguns comentários sobre o horário

M – “...bom, o estágio numa perspectiva de pesquisa, né? Se vocês sentiram isso. O que é que vocês entendem como professor pesquisador? ”

T1-AE-19– “é o professor que está sempre buscando novos conhecimentos, né? Novas informações, né? E o, o principal, ele compartilha isso com os alunos, né? Porque também não adianta ele pesquisar novas informações e ficar para ele, né? Então eu acho que o professor pesquisador, o professor investigador é aquele que está preocupado em sempre buscar novas informações, né? De aprimorar o conhecimento que ele tem, né? O mundo é muito dinâmico, então não dá para você ficar ali parado, então seja no conhecimento específico ou nas formas como você vai trabalhar, nas técnicas de ensino, metodologias, eu acho que ele tem que sempre buscar novas informações em relação a isso, para implementar na sua prática, para que a prática dele seja sempre melhor, mais efetiva. ”

T1-AE-20 – “Levando em conta, claro, os interesses, né? Que vão contribuir com essa formação desse aluno.”

A5 – “é justamente isso que ela está falando, é esse professor que sempre busca, para dar ao aluno, né? Mais possibilidades de conhecimentos, e não ser o pesquisador, mas ser o professor-pesquisador, porque o professor é esse mediador, né? De está trazendo mais conhecimentos e adequar o que ele pesquisa, o que ele busca, mais a realidade do aluno.”

M – “Vocês?”

T1-AE-18 - “É isso mesmo” É isso mesmo?”

T1-AE-20– “(?) que a gente estava organizando (?) material didático, então quando eu estava fazendo a minha docência, sempre tinha a preocupação de procurar o melhor (?)

T1-AE-15 – “Só uma coisa interessante com relação ao professor pesquisador, né? É que assim, não fiz a regência, mas estou no PIBID, a partir do momento que a gente pesquisa e traz novidades, coisas novas para o aluno, que tem aquele professor, vamos dizer assim, viciado em sala de aula, você sempre vê o feedback no aluno, uma resposta positiva que você tem e assim, cresce mais o seu interesse em pesquisar, assim para sempre trazer coisas novas para o aluno. ”

T1-AE1-14 – “É, o PIBID tem essa importância, porque a gente tem sempre que criar uma aula bem diferente, com., uma coisa bem dinâmica, ajuda realmente a (?), se tornar um pesquisador de um material melhor, uma coisa bem legal”

TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO – 4

DOUTORADO – Francisca Ventura Carneiro

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 0:07:59

LEGENDA:

Alunos: A número

Mediador: M

Observador: O

Todos: T

Vários: V

M – “No terceiro, as atividades do estágio, que considera, que mais contribuíram para a pesquisa, dentro das atividades do estágio”

T1-15 – “Sem ser o Pibid, assim, uma atividade dentro do processo de estágio?”

M – “Sim, nessas quatro etapas, uma que vocês se sentiram mais pesquisadores, sem ser o PIBID ...”

T1-AE-16 – “Especificamente, eu, pelo menos, não tenho especificamente um, é. porque no decorrer do processo acadêmico, para mim, sempre, cada atividade, me levou a pesquisar. Agora em função de, do (?) para o estágio, a nossa..., uma atividade que foi passada, que é., deixa eu ver se eu lembro agora (risos), gente, esquece. Ai gente, esqueci”

T1-AE-A-17 – “Nós temos o livro didático, né? Que a escola utiliza, não é? Então, existem ali atividades, que a gente precisa buscar outra fonte, como internet, né? Para tentar enriquecer o nosso conhecimento para a tal coisa, né? Eu apliquei, por exemplo, atividade, uma atividade avaliativa, que por sugestão da professora, seria um texto, onde, de certa forma, motivasse aos alunos para o idioma, né? A língua espanhola, né? Então eu fui realmente na internet, no livro eu não consegui encontrar o texto que trouxesse essa questão e tinha..., consegui encontrar um texto que era falando sobre a importância do espanhol para o mercado de trabalho, né? Então, ligou assim..., era um texto pequeno, uma atividade..., muito fácil de compreensão, não é? E que

realmente deu certo, funcionou, tinham três questões para interpretar, né? E eu obtive realmente sucesso em trabalhar essa atividade. ”

M – “Uma última questão nesse bloco seria: Estarão as várias disciplinas do currículo a criar condições para a formação do professor pesquisador? ”

V – Sobreposição de vozes

M – “Em relação ao currículo, a matriz das disciplinas...”

T1-AE-14 – “eu acho que está mais..., acaba se relacionando..., eu acho que algumas disciplinas mais do que outras, muito mais pela conduta dos professores das disciplinas, então eu acho que acaba sendo mais pela forma como os professores conduzem as disciplinas, então, inevitavelmente, umas vão gerar mais do que outras, né? Essa prática da pesquisa, né? Porque eu acho que depende do tipo de atividade que o professor vai desenvolver, né? Se ele vai incentivar pra que o aluno desempenhe, que exatamente trabalhe metodologias que vão necessitar da pesquisa, que vão motivar a pessoas, o aluno a pesquisar, então eu acho que isso varia mesmo, assim, de acordo com a forma como a disciplina é conduzida, acredito que nós tivemos bastante isso, não foi, não é unânime, não foram em todas as disciplinas que nós tivemos isso, mas acredito que nós tivemos, vamos dizer, em uma grande porcentagem, esse incentivo sim, a buscar novas fontes, a pesquisar, a investigar, a ter cuidado com as fontes que a gente ia buscar, que não é só pesquisar, mas você ter cuidado de onde você vai tirar aquelas informações, aqueles conhecimentos, né? E o trato que você vai dar também, né?”

T1-AE-11 – “Até porque tem disciplinas que são realmente direcionadas para a questão, né? Para a questão da pesquisa, realmente. Metodologia do trabalho científico, né? Fundamentos econômicos sócio da educação, eu acho que OGB também tem essa questão. ”

T1-AE-1 “A disciplina de mídias, porque a gente aprendeu a usar os instrumentos para pesquisar, né? Porque as vezes você não tem, diz ‘vou fazer uma pesquisa na internet’, então nós aprendemos técnicas para até dinamizar a sua pesquisa, você não ficar lá o dia todo pesquisando uma coisa, porque você não sabe como pesquisar. ”

T1-AE-15 – “E refletir melhor, né? Porque a gente já fazia, mas não tinha esse filtro todo”

A4 – “isso! E depois ver a aplicação dessas formas de pesquisa que a gente aprendeu nessas disciplinas, então, com as disciplinas específicas da área, então você vai utilizar essas técnicas, de acordo com a demanda de cada professor, de cada disciplina. ”

M – “Ok. Mais alguma coisa? ”

T1-AE-20 – “Só uma questão sobre a disciplina de libras...”

M – “Isso aí ainda está num processo de reavaliação do currículo, né? Porque o projeto, essa proposta de reelaboração do currículo se deu em 2012, vocês começam a vivenciar esse currículo novo e aí a gente já começa a reavaliar o que não está dando certo, o que está dando certo, isso é uma coisa que foi muito discutida, a questão da matriz que já estava pronta, as carga-horárias que já estavam distribuídas e os territórios que já estavam decididos e aí essa tomada de um pedaço para botar em outro, foi uma briga muito grande, isso é uma reconstrução. É uma coisa que não é de hoje, é histórico... (?) realmente não era pra ter disciplina mais importante que a outra, mas (?) e a gente sabe que a estrutura disciplinar é histórica, ela já vem com aquela perspectiva de disciplinas duras e disciplinas moles e foi isso que a gente via muito nas discussões do PPP e aí (?) tem que elevar a carga horária do curso, (?) seis aulas de matemática, seis aulas de língua portuguesa, aí uma aula pra artes, aí sociologia sai do currículo, filosofia sai do currículo porque tem os interesses políticos, né? O currículo é um território de disputas”.

Anexo 10 –Turma 2 Transcrição Grupo Focal Turma (T2)**DOCTORANDA – Francisca Ventura Carneiro****TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO – Turma 2****TEMPO DE GRAVAÇÃO: 00:52:28****LEGENDA:****T: Todos (08 alunos)****AE: Alguns****AE-21 – Aluno 21****AE-22 – Aluno 22****AE-23 – Aluno 23****AE-24 – Aluno 24****AE-25 – Aluno 25****AE-26 – Aluno 26****AE-27 – Aluno 27****AE2-8 – Aluno 28****Mediador: M****Incompreensão de palavras ou segmentos: ()****Hipótese do que se ouviu: (hipótese)****Pensamentos inconclusos: ...****Transcrição****M – Bom, boa tarde a todos.****T – Boa tarde.**

M – Meu nome é Francisca, estou desenvolvendo um projeto de Doutorado pela Universidade do Minho, cujo tema é: Estágio como pesquisa e formação de identidade profissional para o licenciando do IF certo? Então, o objetivo dessa entrevista é conhecer a opinião de vocês sobre o programa de estágio, implantado a partir de dois mil e doze, que vocês já são dessa turma, né isso? Então, vocês vão ficar bem à vontade para responder as questões e eu queria que cada um dissesse...

T2-AE-21 – A gente não é de dois mil e doze não.

M – Hein?

T2-AE-21 – A nossa não é de dois mil e doze não.

M – Vocês entraram quando?

A – Dois mil e onze pontos dois.

M – Mas o estágio que vocês estão fazendo já é nesse modelo.

T2-AE-21 – Não, todo o nosso currículo segue o passado.

M – Não, mas o estágio... Vocês não já estão fazendo o estágio?

T2-AE-21 – Estamos.

M – Ele segue este modelo, que é o que está em vigor agora, porque de dois mil e doze para cá, o estágio já está, vocês entraram no estágio no quinto período, não foi isso? Quinto e sexto? Então vocês estão...

T2-AE-21 – É que dizem para a gente que a gente continua no que entra ().

M – Sim, mas como o estágio não existia, o estágio formatado, e ele foi formatado a partir de dois mil e nove para a gente diferenciar este estágio, do estágio técnico, quem vai fazer o estágio a partir de dois mil e nove, que é o caso de vocês, porque não é no início, é lá para o quinto período. Então,

a primeira turma que saiu, já estava vivenciando esse, então, foi um modelo novo, instituído aqui, criado pelo grupo dos professores das licenciaturas, então, foi muita briga para a gente montar esse estágio diferente do técnico, porque queriam que vocês saíssem daqui com uma fichinha de construção civil, como se fosse mercado de trabalho, aquele bem operacional e a formação de professores tem uma dimensão muito deferente dos cursos técnicos de nível médio principalmente. Então, nós temos aqui um guião da entrevista, vou trabalhar com três dimensões, só, e dentro de cada dimensão dessas tem quatro questões, só, e eu gostaria que cada uma dissesse alguma coisa sobre essas quatro questões, certo? Então, a primeira dimensão é o estágio na sua relação teoria-prática, né? O que é que vocês entendem, o que é, estão dentro do estágio, que vocês estão percebendo dessa relação teoria-prática nas atividades do estágio? Ela está acontecendo? Como ela está se dando? Quais são as atividades que têm proporcionado essa relação? Quem quer falar?

T2-AE-1 – Assim, a gente já tinha tido um pouquinho de prática () com o PIBID, né? Só que de uma forma muito diferente, porque o PIBID são oficinas, só pra um determinado público de alunos, não é a quantidade que a gente encontra em sala, mas quando a gente vai pro estágio, pra sala, aquele quantidade de alunos, que tem que pensar direitinho no plano de aula, que no PIBID são coisas mais lúdicas, na aula a gente tem que seguir de acordo com o professor, o livro, os conteúdos, conteúdos mais gramaticais e assim, é uma forma imensa de crescimento, é quando a gente vai colocar em prática e vai ver se realmente é aquilo que a gente seguir, porque você vai estar ali cara à cara com os alunos, cara à cara com o dia a dia de um professor, pra saber se é aquilo que você quer levar pra sua vida e () que a gente enfrenta lá, é quando a gente cresce, a gente vai perceber as reais dificuldades, porque a gente tá aqui na sala de aula vários períodos, mas não sabe como é lá do outro lado, como é estar na pele do professor e é justamente nessa prática que a gente vai estar cara à cara com os alunos, vivendo como é a realidade e aprendendo, de fato, né? Tudo bem que a gente aprende com a teoria, mas, ser professor a gente só aprende na sala de aula

T2-AE-22 – Eu acho que é isso, porque é muito diferente, porque depende muito da escola que a gente vai, do público que a gente vai atender. Porque, por exemplo, nós temos o estágio aqui, que a professora orienta que a gente, que a gente faça o um, no estágio três, no fundamental e o estágio quatro no ensino médio, mas todo o nosso curso é voltado para dar aula no ensino médio, então, eu não sei, se alguns passaram pela experiência do fundamental, mas eu terminei agora de dar as aulas e a gente se sente muito perdido, porque todas as orientações que a gente tem até então, é para ensino médio.

T2-AE-21 – Tanto que os livros que a gente analisa são do ensino médio.

T2-AE-22 – São do ensino médio, tudo, todas as aulas que a gente pensa é para ensino médio, se vai fazer um plano de aula, simulando aqui nas disciplinas é para ensino médio ou é para ensino superior.

T2-AE-21 – E o espanhol só é obrigatório nas escolas públicas, no ensino médio, né?

T2-AE-22 – É, então, há essa distância, eu vejo, entre a teoria que a gente vê aqui e a prática, nesse nível do estágio, porque o nosso estágio três aqui é no fundamental, pelo menos, orienta-se que seja, eu consegui ter essa abertura, orienta-se que seja e realmente a experiência é maravilhosa, mas, que é bem diferente do ensino médio, eu, pelo menos, me senti um pouco perdida, porque não tinha...

M – O curso de vocês tem essa especificidade, mas os outros cursos têm o ensino fundamental. Química, física, matemática, geografia.

T2-AE-21 – Não é nem a questão do curso, é que a disciplina de espanhol não é oferecida nas escolas públicas, as escolas do governo, obrigatoriamente no ensino fundamental, é assim, raro, raríssimo, você encontrar uma escola que oferece, só, obrigatoriamente no ensino médio e às vezes tem escola que nem tem professores no ensino médio, porque a quantidade de professores chamados, do concurso, ainda não é suficiente para atender todas as vagas.

T2-AE-2 – Aí, há um pouco essa diferença, pelo menos () a minha experiência, da gente elaborar um plano de aula ou de uma postura que a gente tem em sala de aula, isso a gente já vai bem mais confiante para a sala de aula, porque a gente aprende muito isso aqui e exercita muito, com as atividades que os professores nos pedem, né? “Vocês vão fazer um plano”, claro que tem os erros, mas a gente consegue, eu acho, setenta por cento, oitenta por cento ir na linha correta. Então, a gente pratica, a gente (), simula que está dando uma aula, às vezes simula que os nossos companheiros são uma turma do ensino médio, então, eu acho que essa teoria que a gente vai vendo aqui, vai tentando se aproximar dessa realidade, vai dando uma confiança para a gente quando a gente vai para a prática, mas tem essa particularidade que eu senti em relação ao ensino fundamental, mas há essa proximidade sim, eu acho.

T2-AE-23 – Quando a gente foi dar aula no fundamental, a gente primeiro que a gente não sabia que a gente podia fazer em escolas particulares e a gente só tem espanhol em escola, assim, espanhol no fundamental são escolas particulares. A gente descobriu, esse semestre a gente descobriu e a professora disse que nós poderíamos procurar uma escola, no fundamental ou fazer numa escola pública, no ensino médio mesmo, então, eu fiquei, não sabia o que fazer pro fundamental, porque exatamente isso que A2 falou, a gente fica perdido, o nosso foco é o ensino médio, então, o pessoal do fundamental, eles são mais jovens, a gente tem que utilizar outra metodologia, outro tipo de... então, eu optei pelo ensino médio nesse semestre por isso, aí também, concordando com o que A2 falou, a gente tem muita prática em questão de planos de aulas, os professores sempre nos ajudam nisso, nas apresentações de seminários também, eles às vezes pedem também, pra que no tema que a gente esteja trabalhando, a gente faça um plano de aula sobre aquilo, mas sempre o foco é no ensino médio e um problema que eu acho, não sei, é o tempo, eu estou vendo agora nas minhas práticas, que eu faço um plano de aula, a minha turma é muito pequena, só são seis alunos a minha turma do ensino médio, então, eu fico pensando que preciso fazer muita coisa porque pode não dar tempo e, às vezes eu chego lá e eu vejo que eles precisavam, estavam com dificuldade numa coisa, então eu perdi muito tempo naquilo e o meu plano de aula não... eu não consegui fazê-lo, tudo o que eu tinha planejado, eu tenho um, isso é um porém, não sei, que durante as práticas eu vou aprender mais, mas...

M – Administrar.

T2-AE-23 – Administrar. Eu ainda estou sem experiência nas questões dos tempos.

T2-AE-24 – Em relação à teoria, a questão do estágio, eu particularmente, não posso falar agora com precisão da minha prática porque não comecei, de fato, a regência porque só vou começar em janeiro, próximo mês, então, vamos dizer assim, que eu só tive a oportunidade de observar a regência, a prática, do professor que vai colaborar comigo durante a minha regência, então, diante disso, eu só tenho reflexões construídas com base em textos que falam sobre estágio supervisionado, estágio em ensino, mas, é como as meninas disseram, mas, mesmo assim, eu consigo, vamos dizer, projetar algumas reflexões sobre essa prática, porque a gente percebe que há um confronto entre teoria e prática, quando se fala em estágio, devido a essa realidade que a gente observa nas escolas da rede pública, principalmente quando se trata do ensino fundamental, que não é tão contemplado com a questão da lei do espanhol, que até então é só no ensino médio, as escolas privadas é que estão, vamos dizer, abraçando, ofertando esse ensino, então, na minha concepção, assim, de docente, de discente, na verdade, é que existe ainda o confronto, que na verdade, eram pra caminhar juntos, teoria e prática, a gente tem um, vamos dizer, um embasamento teórico, reflexões a respeito dessa... porque estágio supervisionado e estágio de ensino são, eu considero como reflexões e como práticas do nosso exercício, para a construção de nossa identidade como professor, mas, até então, eu percebo que existe confronto entre essas duas vertentes, entre teoria e prática, mas não é uma coisa que vá se tornar impossível de solucionar, estamos em processo, através de nossas pesquisas, nossas experiências, a gente vai estar

construindo, configurando, vamos dizer assim, um panorama que possa estar solucionando tais problemas, através de nossas experiências, nossas realidades simuladas aqui na sala, que a gente, como um curso de licenciatura, a gente vive constante prática, vamos dizer assim, de uma realidade tal simulada, então é basicamente isso que eu penso, é a minha concepção.

T2-AE-25 – Bem, eu não sei, assim, nem o que eu devo falar, porque depois que todos falaram é como se fosse um pouquinho de cada. Mas, assim, a princípio eu estou na mesma situação de A4, com relação à. estudamos só a teoria, ainda não fomos para a prática, o que não quer dizer que, digamos, a gente não tenha um conhecimento, mesmo que prévio, né? A gente sabe que, por exemplo, a teoria e prática nunca vão andar em paralelo, nunca vão andar (juntas), porquê? Queríamos que fosse assim, agora porque eu penso dessa forma? Porque primeiros nós somos seres individuais, cada um tem o seu contexto, nossa singularidade, então, partindo desse princípio, se alguém chega aqui na frente e ensina determinada coisa, quando nós fomos para nossa sala de aula nós vamos lidar com outra pessoa, com outro professor, com outra mentalidade, então, assim, não vou dizer, assim, sempre..., mas geralmente, na maioria dos casos há uma defasagem, assim, por exemplo, a teoria, você sabe que como teoria é muito bonito, né? Muito bem feito, mas, quando chega na prática já começa a perceber as... Então, assim, isso pode ser revertido? Pode, em termos de organização, não sanar o processo, nunca vai ser sanado, infelizmente, mas pode ser reduzido os danos, pode, nesse sentido, e assim, não tem nem o que falar, porque a maioria já falou basicamente o que eu queria falar, espero que quando nós possamos ir para a prática, no caso, eu e A4, no meu caso também, na minha realidade, nós já estamos esperando lidar com essa realidade, né? Com essa disparidade teoria e prática, mas, mesmo assim, estamos aqui para tentar somar de alguma forma, essa questão.

M – Vocês duas aí, a gente está falando sobre aquela entrevista que eu combinei com vocês e a questão foi a opinião de vocês sobre a relação teoria-prática nas atividades de estágio. Vocês queriam dizer alguma coisa? () falar alguma coisa? Também não?

M – Com base nos seus estudos, nas suas práticas, nas suas aulas teóricas, nas suas aulas práticas do estágio. Como é que você vê essa relação?

T2-AE-22 –Você acha que a gente coloca em prática tudo que vê na teoria ()?

M – Bom, então, qual foi a concepção... Ah, vai falar?

T2-AE-24 – Eu acredito que as coisas que a gente vê na licenciatura, as aulas que a gente tem, nos ajuda muito na hora da gente ir para a sala de aula, na hora da nossa prática, mas eu acho que sempre supera, né? A gente sempre vê mais coisas ou acontecem mais coisas que a gente não esperava e acaba que na prática é que a gente vai aprendendo ainda mais.

M – Bom, já que vocês (), que concepção você tira dessa proposta de estágio? O estágio na sua percepção está mais técnico, está mais flexível? () conceito de estágio? Porque você pode perceber o estágio é muito técnico ou o estágio é muito reflexivo, o estágio é instrumental. Que tipo de estágio a gente está tentando trabalhar nas licenciaturas, nessa proposta? Que tipo de estágio vocês perceberam? Se ele é instrumental, se ele é técnico, se ele é reflexivo, se ele é crítico. Ele é de que tipo?

- (O estágio da graduação?)

M – O estágio docente, o programa de estágio como um todo, do que você vê na teoria, como você está sendo preparada para a prática, essa prática, como é que ela está se dando? Ela está se dando mais na prática em si ou mais teórica?

T2-AE-24 – Na verdade, você fala dentro das nossas orientações?

M – Na sua formação, dentro do programa, o que você está estudando no programa, como um todo, no estágio.

T2-AE-24 – Eu acredito que nós somos preparados para trabalhar a questão do estágio numa concepção reflexiva, agora quando nós nos deparamos com a realidade da sala de aula, não sei se é questão de tempo, eu acho que perde essa essência reflexiva, está entendendo?

M – Mas, essas incertezas () essas novidades que você encontra em sala de aula, não lhe deixam muito mais em processo de reflexão não?

T2-AE-24 – Mas é que vivemos numa sociedade tão imediatista de concluir o bimestre, de lançar notas de ter resultado final, de corrigir provas, que perde completamente essa problematização que a gente constrói dentro da sala de aula.

T2-AE-21 – Eu acho assim, que o segundo estágio, de observação, é esse a ideia dele em si, porque a gente vai para a sala de aula observar o professor e pelas orientações, né? Nós deveríamos refletir em cima daquelas atitudes do professor, para fazermos as nossas aulas, nossas intervenções.

T2-AE-22 – Uma reflexão crítica.

T2-AE-21 – Crítica, pois é. Para termos a nossa opinião, se vamos concordar ou não com o jeito que ele ensina, se vamos ensinar igual, se vamos modificar, o que nós vamos fazer, para no terceiro estágio ser a nossa vez, a nossa prática, em cima dessa reflexão crítica da observação.

T2-AE-24 – O que eu acho, assim, de observar o professor onde possivelmente a gente vai observar, não é no sentido de que a gente vá reproduzir o que o professor está fazendo na sala de aula, e sim, repensar na prática e trazer, vamos dizer, contribuições, reflexões, sobre aquela prática e quando nós realizarmos a regência, podermos reverter alguns pontos que podem ser melhorados. Está entendendo?

T2-AE-21 – Eu acho assim, na sala, em si, não dá tempo porque como a gente não tem tanta experiência, é uma coisa muito rápida, a gente quer passar o conteúdo, quer fazer atividades, quer que tenha um feed back, eu acho que é assim, talvez quando a gente chega em casa consiga, mas na sala, no momento, não consiga, assim, ().

T2-AE-22 – Também, acho que tem outro fato aí, como A4 disse, a ideia é que seja reflexivo, uma reflexão crítica, só que quando a gente vai para a prática, a gente é limitada ao comportamento que aquele professor tem, a gente acaba sendo limitada, porque aquele professor quer que a gente reproduza, a maioria das vezes, a forma com que ele trabalha, porque ele já é acostumado e a turma já é adaptada...

T2-AE-21 – A turma é condicionada, já, aquilo...

T2-AE-22 – Exatamente! Adaptada, condicionada aquela forma de dar aula, de ouvir, de ter as explicações, as atividades, então, às vezes você se sente inibido de enfrentar esse professor, de enfrentar essa turma, porque nem tempo hábil para isso a gente tem, porque uma particularidade do espanhol é que a gente só tem cinquenta minutos por semana num estágio, então, a gente não tem nem tempo hábil para conseguir mudar alguma coisa, né? Então, tem esses pormenores do espanhol, então, a gente tenta... seja como A4 disse, a intenção é ter um estágio que seja reflexivo, crítico, que possa fazer nós sermos professores, docentes diferentes, né? À fim de ajudar o aluno na sua formação quanto cidadão, mas a gente se torna limitado por inúmeros fatores, inúmeras condições.

T2-AE-27 – Eu vou falar tudo que o pessoal falou.

Risos

T2-AE-25 – Eu (), assim, () algumas palavras que algumas pessoas falaram, essa questão de limitação que A2 falou realmente existe e nós temos que colocar na cabeça o seguinte: que por mais que, isso é uma opinião própria, minha, né? Por mais que a gente estejamos em fase de estágio, () para a prática, nós temos que procurar ser nós mesmos. Em que sentido? Como ela falou a turma realmente fica condicionada, mas nós temos que ser nós mesmos por quê? Eu já presenciei casos de professores com um certo tempo de serviço, de sala de aula, e chegava um estagiário e ele começava a ganhar a turma em pouco tempo, assim. Por quê? Agora isso é muito

relativo, né? Então, assim, muitas vezes, essas inovações que foram faladas por A4, essas contribuições, podem ser nesse sentido também, de você dentro do possível, com esses empecilhos que a gente tem, essas barreiras procurar ser nós mesmos em sala de aula e, assim, é um risco que se está correndo, da turma se adaptar ao nosso método ou não, mas nós temos que...

T2-AE-22 – Ó, até pode, A5, (só que são realidades) completamente diferentes, você estagiar numa escola pública, que você tem toda liberdade, na maioria das vezes para fazer o que você quiser e você estagiar numa escola particular, que você como aluno está precisando daquele estágio, já levou, por exemplo, documento, já tem todo um vínculo e aí você se sente intimidado. Eu digo pela minha experiência, por que eu estagiei agora numa escola particular, você se sente intimidado por que ele pode chegar numa hora e dizer assim “com licença, se retire, a gente não quer mais que você faça seu estágio aqui”, de ter uma outra postura, diferente do professor, por que o aluno chega, vai lá na direção reclama de você e você é convidado a se retirar. Ele diz “olha, a professora faz assim com a gente e ela chega agora e quer fazer assim, assim e assado”.

T2-AE-25 – Mas, por exemplo...

T2-AE-21 – Por que o próprio professor da turma, ele não tem tanta autonomia.

T2-AE-22 – Não tem.

T2-AE-21 – Ele tem que seguir todas as regras () da escola.

T2-AE-25 – Mas, por exemplo, () a gente percebe, se tentar e não der certo, aí tem como reverter ainda.

T2-AE-22 – Tem, só que às vezes, antes de você tentar, você já é orientado “não tente”, não vai ser com essas palavras, mas a escola dá a entender que não te dá uma abertura para você fazer diferente, entendeu? Aí você fica (tolhido) ali, naquela limitação e às vezes você pode fazer algo diferente, só que são coisas muito sutis, que você não consegue ver tanta reação dos alunos, por que é tão sutil, tem que ser sutil, que você não consegue ter essa reação, não consegue perceber essa reação tão imediatista. Talvez se você for... Às vezes quando você toma um remédio de gota a gota, ele demora a fazer o efeito, né? Em doses homeopáticas, quando ele vier fazer esse efeito, você nem vai conseguir observar esse efeito por que você não está mais (dando) por que tem que ser em doses muito sutis, então, tem essa complicação, que eu fiz a caracterização () uma escola pública e só na caracterização e na observação você já percebe que a liberdade é muito maior.

M – Das atividades de estágio que vocês desenvolveram, qual foi delas que instigaram vocês a pesquisar, a refletir?

T2-AE-22 – Atividades em aula? Lá na escola () ...

M – Não, no processo de formação do estágio.

T2-AE-22 – Eu acho que fazer os planos de aula...

T2-AE-21 – A prática já em si, a hora que a gente pegou o livro, o professor passou os conteúdos, sentou com a gente para a gente já fazer os planos, acho que é nessa hora que a gente vai ver “ai meu Deus do céu, o que é que a gente vai fazer agora? ”

T2-AE-22 – É.

T2-AE-23 – Eu acho também que o nosso primeiro estágio, que a gente teve que analisar o livro didático, (), que a gente teve que analisar um livro didático no primeiro estágio, um livro didático do ensino médio, então, foi o primeiro contato, assim, com o que os alunos vão vendo no ensino médio e a gente teve que analisar, pelo menos buscar, criticamente e a gente ainda não tinha pagado a disciplina de análise, mas a gente tentou, pelo que nós já tínhamos visto, pela nossa base teórica do curso...

M – Foi pesquisar?

T2-AE-23 – Foi, a questão, por exemplo, no meu caso, que eu já tinha visto variação linguística, já tinha visto a importância da variação linguística, de estudar a variação linguística no espanhol, na

sala de aula, eu fui pesquisar isso no livro, se os livros traziam isso. Para mim isso foi um ponto positivo.

M – O que é um professor pesquisador para vocês?

T2-AE-24 – É para responder essa ou a primeira?

Risos.

M – As duas juntas.

Risos.

T2-AE-24 se atualizando das práticas docentes, no nosso caso da licenciatura em espanhol, a gente sempre está buscando, estudando. A3 gosta de variação linguística, ela sempre está buscando, até porque o TC– Professor-pesquisador para mim é aquele que não fica parado no tempo, né? Sempre procura estar C dela é sobre isso, sempre tá buscando essa perspectiva, eu, que meu projeto de monografia trabalha com a perspectiva do ensino do espanhol tendo como () não somente como algo acessório, por que pra gente a língua não é só um instrumento de comunicação, mas requer também essa parte cultural, então, o professor pesquisador é isso, é estar buscando fontes, informações, mas (condições) teóricas, mas não só pra questão de adquirir, mas sim, reconstruir reflexões em cima daqueles conhecimentos adquiridos, por que a gente não pode só adquirir e aprender conhecimentos só por si, a gente também tem que aprender e à partir daí a gente construir reflexões que poderão servir, eu acredito, de forma efetiva na nossa vida, no nosso processo de formação.

M – Quem quer dizer mais alguma coisa sobre professor-pesquisador?

T2-AE-25 – Eu tenho o mesmo ponto de vista, nesse sentido.

M – Bom, quais foram as atividades do estágio que contribuíram com a formação desse professor pesquisador? Em todas as atividades, nos estágios que vocês já passaram por eles.

T2-AE-21 – Todas. No primeiro, como A3 falou, a gente fez a análise dos livros e a caracterização da escola, por que aí na caracterização a gente viu “como é que funciona uma escola?” E tem gente que não tinha estudado ainda numa escola pública fora o IF e a realidade do IF a gente sabe que não se compara a nenhuma escola do estado, aí a gente pode ver práticas profissionais da escola, desde o diretor, o pedagogo, o secretário, o porteiro, todo mundo, a gente teve um contato, teve até um certo contato com o aluno, por que a gente indo para a escola, acaba tendo. Aí na segunda parte foi a observação, então, a gente observou onde a gente ia dar aula e tudo, as aulas do professor, o feed back dos alunos, aí agora, no terceiro, nós já estamos na prática, dando as aulas, todos contribuíram de alguma maneira para que o processo chegasse a esse nível.

M – Todo mundo concorda com essas atividades? Foram elas as mais importantes para a pesquisa? Tem alguma coisa mais a dizer?

T2-AE-4 – É basicamente isso.

M – Bom, e em relação à. Vocês percebem, assim, nesse processo de formação de estágio, que identidade vocês estão construindo nesse processo formativo desse curso de licenciatura? Qual é a identidade? É uma identidade de que tipo de professor? Qual identidade você percebe “não, eu estou me formando para ser um professor assim”, qual identidade? Que características mais fortes estão ficando marcadas para vocês nesse processo de formação?

T2-AE-21 – Assim, eu não sei se acontece na prática, né? Porque não tem como a gente saber só se gravar as aulas e for assistir, mas, pelo menos, assim, eu tento, até como A3 falou, né? Da variação linguística, como é um assunto que interessa muito à gente, passar para os alunos essa ideia, né? De que não existe só um espanhol, isso acaba acarretando em fazer com que os alunos façam uma reflexão sobre as diferentes culturas, sobre... que cada país carrega muita coisa, assim como o nosso país é muito grande e cada estado carrega as suas peculiaridades, os países hispano-hablantes são da mesma maneira e é fazer com que o aluno olhe para a cultura do outro não como a sua sendo superior ou inferior, mas que ele respeite as outras culturas.

T2-AE-24 – Essa questão da identidade é muito complexa porque quando se fala em identidade, né? A gente já fica meio assim...

M – De professor.

T2-AE-24 – É, então, qualquer tipo de identidade que seja, ainda mais quando se fala de identidade profissional, eu acho muito complexo. Eu, particularmente hoje, no sétimo período, eu estou () com a construção da minha identidade como, sinceramente eu não vou dizer que eu vou ser um... eu não quero sair daqui como um professor, vamos dizer assim, tecnicista ou mecanicista, frio, que trabalha o conteúdo...

T2-AE-21 – Que trabalha com tabulas rasas.

T2-AE-24 – É. Não quero sair dessa forma. Eu, pelo menos vou tentar, espero conseguir, trabalhar nessa perspectiva reflexiva e crítica. Sim, terá desafios? Terá, mas aí a gente tem que trabalhar com essa realidade.

M – O curso tem possibilitado, tem ajudado a construir essa ideia de professor?

T2-AE-24 – Sem dúvidas, sem dúvidas. E eu comparando com alguns colegas meus que se formaram em licenciatura, quando a gente começa a discutir sobre questões de práticas docente, eu vejo que as coisas mudaram muito, viu? Em relação à essa questão do processo de formação, porque muitas pessoas pensam que “pronto, me formei, acabou! ”, mas a formação...

T2-AE-21 – “O que eu tinha de aprender aqui, eu prendi e pronto! ”

T2-AE-24 – Só que o conhecimento é algo que vive se renovando e a gente precisa estar atento a essa questão da formação contínua, que é muito importante.

M – E você, que professor você quer ser?

T2-AE-21 – Quando crescer!

Risos

T2-AE-23 – Eu? Eu espero...

M – Você está se formando para ser que tipo de professor?

T2-AE-23 – Eu espero que eu seja uma professora, como A4 falou, numa perspectiva reflexiva e crítica, eu não quero ser uma professora tradicional porque tudo que eu aprendi aqui no curso eu quero passar para os alunos, de alguma maneira, e eu aprendi a ser uma aluna crítica-reflexiva e eu quero passar isso para eles.

T2-AE-21 – E como aluno também, a gente vê o quanto é ruim um professor tradicional, um professor que não inova, um professor que traz sempre os mesmos tipos de atividades, de exercícios, de conteúdos, daquele mesmo jeito, a gente vê o quanto é chato, o quanto a gente perde de aprender por não ter uma coisa nova, pelo professor não ter ido estudar, trazer a mesma aula que ele usou em mil novecentos e volts, então, a gente tenta não ser um professor desse tipo.

T2-AE-22 – Eu acho que é isso, eu acho que a gente tenta se formar pra ser um professor que estimule os alunos. Eu acho que principalmente no nosso caso que é línguas, que é tão deficiente ainda no ensino público, que é tão desmotivante, assim, para os alunos, porque o tempo é pouco, porque eles acham que não é necessário, porque é tratado dessa forma, como se fosse uma disciplina que tem menos valor do que uma disciplina como matemática, biologia, do que química, do que qualquer outra disciplina. Então, a minha intenção é conseguir estimulá-los com relação à língua e o que eu percebi na experiência do PIBID, nas aulas que eu observei e nas aulas que eu dei no estágio, agora, pro ensino fundamental, é que só o fato da gente falar em espanhol em sala de aula, já se torna algo diferente e motivante pra alguns, porque é tão distante a possibilidade, que eles acreditam, de sair falando uma língua, que quando eles veem, eles têm aquele exemplo diante, é como se, de alguma forma, em alguns eu percebi isso, eles acreditam que podem falar, acreditam que podem aprender, que pode servir, aquela disciplina, que não é só cinquenta minutos pra ocupar o currículo, então...

T2-AE-24 – É porque o próprio sistema, o próprio sistema de elaboração do currículo, do estado, né? Eles não dão essa credibilidade, não dão essa relevância, no caso do espanhol, né? Não dão essa importância significativa ao conhecimento do espanhol, então, acaba desmotivando, o grupo, a classe, os alunos e acaba com isso comprometendo nossas (aulas) também, porque a gente chega num ambiente totalmente desmotivado, aí é mais um desafio para a gente reverter aquela situação.

T2-AE-22 – E às vezes são ideias básicas, que pra gente é básico, como A4 disse, que as ideias hoje na educação são diferentes das de antigamente, mas uma ideia básica que às vezes nem tem nada à ver com a disciplina da gente especificamente, que a gente dá aula, porque quando eu estava no estágio as meninas não queriam ler os textos em espanhol porque estavam com medo de errar, aí eu fui explicar pra eles que o erro faz parte da aprendizagem, coisas que a gente aprende em qualquer, hoje em curso de licenciatura, pelo menos é pra aprender e repassar isso para os alunos. Então eu fui dizer “olha, gente, a gente erra, eu sou humana e erro, ele erra, a gente não sabe falar a nossa língua. Como é que não vai errar outra língua? ”. A gente vai tentando (dar um arremedo a partir dos erros) e aí eles começaram a ir e iam todas as aulas.

T2-AE-24 – Muitas vezes o erro () e aqui na licenciatura, na disciplina que a gente pagou, a questão do erro deve ser ressignificada na perspectiva de que faz parte do processo de aprendizagem.

M – E aí, professor, que professor o senhor quer ser?

T2-AE-25 – Eu pretendo, assim como muitos aqui, ao término do curso, ser um professor reflexivo, não trabalhar os erros com essa rigorosidade que esse ensino tradicional tem, então, assim, é isso, eu pretendo trabalhar dessa forma, dentro do possível, dentro das minhas possibilidades, da condição do ser humano, das condições que a escola propõe pra mim, até onde eu posso ir dentro daquela escola, mas, assim, até onde eu posso ir não impede que o meu trabalho seja feito como pessoa lá dentro, então, assim, até porque a identidade profissional ela tem uma relevância muito grande, ela tem muito a ver com a nossa identidade profissional, então, a pessoa vai refletir em outros campos também, então, é mais ou menos por aí, eu vou procurar ser reflexivo também, dentro do possível.

M – Ok, e vocês duas aí, que vão ser professoras, falem um pouquinho de vocês quanto futuras professoras?

Eu acho que...

M – Qual é a identidade que você quer para você?

T2-AE-28 – Quando todo mundo estava falando, eu estava pensando sobre a minha experiência no estágio um, né? Que a gente se deparou com várias turmas que eram, não normais não! E muito, assim, indisciplinados, sem querer nada com nada e a professora, a gente percebeu nela, que ela era muito desmotivada e muito mecânica, né? E no final daquele dia ela falou para a gente que... a gente nem perguntou nada, mas acho que ela quis explicar, ela falou que no começo, quando ela chegou para dar aula, ela queria mudar o mundo, ela queria fazer todas as coisas que ela tinha aprendido e ela se sentia muito animada, mas com o tempo ela foi perdendo aquilo e naquele momento ela nem se importava mais, assim, entre aspas, né? Só fazia o que ela tinha que fazer e ia embora, eu acho que o desafio, particularmente para mim, é não cair nisso, sabe? Não cair nessa coisa mecânica, eu acho que todo mundo aqui tem vontade de chegar e mudar tudo, né? E mudar o mundo, de fazer com que os alunos sejam motivados, que seja tudo bom, mas, a gente sabe, no fundo, que não é fácil, mas acho que o negócio é a gente não desistir, mesmo sendo difícil, a gente não se tornar professores apáticos, assim, em sala de aula e se não for isso que a gente quer, a gente vai para outra coisa, é melhor que ser um professor assim, que desistiu dos alunos, que desistiu dele mesmo.

TE-AE-21 – E tem que partir da gente, né? Porque se o professor não tem motivação, vai ser diferente que os alunos tenham motivação também, tem que ter um fator interno muito relevante para eles terem motivação sem o professor não chegar com essas ideias, né?

T2-AE-28 – A gente percebe que um desmotiva o outro, né? Se o professor está desmotivado, desmotiva os alunos, se os alunos tão, desmotiva o professor, então, é mútuo, professor e aluno estão numa relação muito próximas, então, se um está desmotivado, o outro acaba indo no mesmo caminho também.

M – Ok. Agora me digam, para fechar, o programa do estágio como está lá no PPP, nas normas didáticas, ele tem toda uma concepção de... uma proposta de atividades. No caso, você acha que o que está ali pensado, nos documentos, ele está sendo concretizado na prática?

T2-AE-21 – Sim, porque o que tem de, que foi até o que A2 falou, porque tem assim, eles não usam a palavra exclusivo, exclusivo para o ensino fundamental, lá no estágio três, ele fala prioritariamente, se ele fala prioritariamente, deixa uma brecha para que você possa fazer no ensino médio e como a professora X falou, a professora que nos orientou, falou, né? Que acabou saindo com uma lacuna, porque a gente não vai ter no nosso currículo, que a gente deu uma aula para o ensino fundamental, que não conseguiu, porque como o calendário do IF é muito diferente do calendário das outras escolas, teve gente que não teve tempo de conseguir uma escola e de fazer no ensino fundamental, até queria, mas que acabou fazendo aqui mesmo no IF, por seguir o mesmo calendário e já ter tudo certo com os professores e tal. Assim, acabou que tem essa lacuna, por não estar sendo obrigado no currículo do estágio, pagar no ensino fundamental.

M – Mas as condições ()?

T2-AE-23 – Está sendo executado. No primeiro a gente teve que... no espanhol, a gente é um pouco diferente, por causa do problema do ensino fundamental, aí no primeiro a gente tem que analisar o livro didático, no segundo a gente tem que observar, no terceiro e quarto são as práticas, então, a gente fez, cada um as suas etapas, já analisamos, entramos em sala de aula pra observar em sala de aula o professor, já fomos na escola fazer a caracterização e nos familiarizar com o ambiente escolar e agora a gente tá na última parte, que é entrar em sala de aula, não como observadores, mas como professores.

T2-AE-22 – Eu acho que a única coisa que eu vejo, assim, que a gente... não sei como é que está no documento, é a questão do número de horas, a quantidade de horas-aulas que a gente dá, porque a professora sempre fala que os outros cursos de licenciatura daqui, como são disciplinas que têm mais cargas-horárias semanais nas escolas, eles dão trinta horas por estágio, né? Com relação à regência.

T2-AE-21 – Porque se um de nós fosse pegar de um professor da escola estadual essa mesma carga-horária, aí dar aula o ano inteiro e não ia ter como cumprir.

T2-AE-22 – Aí no nosso caso há essa particularidade, que são dez horas-aulas e mesmo assim, a gente demora uns dois, três meses para dar dez aulas, ou mais!

T2-AE-24 – É bem complicado!

T2-AE-22 – Então, eu acho que talvez o que seja diferente seja só isso, pelo menos que a gente tenha observado, essa carga-horária que a gente dá na regência, em virtude da situação do espanhol, do ensino de espanhol nas escolas públicas, eu acho que é isso.

T2-AE-24 – Eu, pelo menos, quando iniciar minha regência, em janeiro, eu vou procurar intensificar essas dez horas e colocar em prática realmente o que eu tenho aprendido em sala. O meu estágio vai ser aqui no IF, então, um ponto positivo porque são três aulas, então, dá para fazer alguma coisa, né? Vamos dizer, significativa nesse contexto, então, essas dez horas para mim, que vai ser no estágio três, vou tentar fazer de verdade, fazer jus ao que eu aprendi.

M – Muito bem. E aí?

T2-AE-25 – Na verdade eu não recordo nem do que você estava falando.

M – O pensado para o programa está sendo praticado nas suas práticas de estágio?

T2-AE-25 – Como é?

M – O que foi pensado para o programa, o que vocês estudaram, a proposta todinha, do jeito que ele está escrito teoricamente ()?

T2-AE-25 – Está, sempre vai haver algumas lacunas, depende da área, mas está, digamos, cumprindo com o esperado, até então.

M – ()?

T2-AE-21 – É uma coisa, assim, que mudou um pouco o meu olhar na minha primeira aula, o meu professor colaborador não pôde ir, porque ele estava viajando e se eu fosse esperar ele chegar, eu não ia conseguir cumprir no prazo que eu tinha determinado pra esse ano e aí eu cheguei na sala e o professor tinha esquecido que tinha combinado uma coisa com os alunos, ele tinha combinado que ia passar um filme, os alunos queriam porque queriam o filme, só que eram sete horas da manhã, a professora só ia chegar à tarde, a professora que tinha o filme e eu fiquei assim, sem saber o que fazer, eu liguei pro professor e ele disse que realmente tinha combinado isso, os alunos ficaram querendo uma coisa, eu com o plano de aula todo pronto pra dar a aula que eu tinha planejado e, assim, eu sentei, passei uns dois minutos pensando no que eu ia combinar com eles pra não entrar em atrito, e assim, ficou muito claro que o professor precisa ter, nesse caso foi por falta de informação, mas o professor tem que ter um plano A, um plano B, um plano C, porque você chega com uma aula toda planejada, de repente o computador não funciona, você vai ter que dar a aula sem o auxílio que você tinha pensado, ou milhões de outras coisas, ou os alunos não dão feed back, essas foram as contribuições, assim, que a teoria me ajudou a ter. Apesar de eu ter me aperreado um pouquinho, mas, de acordo com a base teórica que eu tinha, eu consegui pensar e consegui rapidamente dar uma solução pro problema.

M – E aí, quê mais? Que atividades, se vocês (), assim, nessa perspectiva de professor pesquisador? Nos estágios todinhos, no estágio um, no dois, no três, no quatro. Vocês sentiram uma separação entra a teoria e a prática no processo de formação de vocês? Todas as disciplinas contribuíram para dar o mesmo tipo de formação?

T2-AE-21 – Cada uma de uma forma diferente.

T2-AE-24 – É, de forma diferente, cada uma tem sua parcela de colaboração, isso aí é, vamos dizer, inquestionável, né? Primeiro que tudo, o nosso curso tem um grande diferencial, essa questão, a gente está pagando uma disciplina agora de análise de materiais, que você sai realmente preparado para ter, vamos dizer, uma visão crítica, porque a gente sabe que o material didático, o livro, é um suporte, vamos dizer assim, um apoio para o professor. Então, nós aqui, saindo daqui com essa visão, isso vai facilitar muito o nosso trabalho, a gente não vai pegar um livro por pegar e dizer “eu vou adotar”, como fazem em muitas escolas, porque a capa é bonita ou por ter vários desenhos, não, a gente tem todo um respaldo teórico, toda uma estrutura, toda a diretriz para dizer “esse material aqui é possível se trabalhar”.

Anexo 11 – Turma 3 Transcrição Grupo Focal (T3)

DOCTORANDA – Francisca Ventura Carneiro
TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO – Fala da Turma 03

GRUPO FOCAL TURMA 03 (T-3)

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 01:01:48

LEGENDA:

T – Todos (13 alunos)

Mediador: M

Estudante 1: AE-29

Estudante 2: AE-30

Estudante 3: AE-31

Estudante 4: AE-34

Estudante 5: AE-35

Estudante 6: AE-36

Estudante 7: AE-37

Estudante 8: AE-38

Estudante 9: AE-39

Estudante 10: AE-40

Estudante 11: AE-41

Estudante 12: AE-42

Estudante 13: AE-43

Incompreensão de palavras ou segmentos: ()

Hipótese do que se ouviu: (hipótese)

Pensamentos inconclusos: ...

TRANSCRIÇÃO

M – (Deixa eu botar aqui para gravar) então, veja bem, antes de tudo eu gostaria muito de agradecer a vocês pela contribuição que vocês estão dando, né? Nessa minha pesquisa sobre o estágio e que a gente está justamente fazendo uma avaliação da proposta que foi pensada e da forma como ela está sendo executada, para até a gente ver algumas questões que precisam melhorar. Então, eu tenho um guião, né? A gente traz o guião, com algumas questões para orientar a gente e além dessas questões aqui, sairão outras, que são consequência dessa maior, né? Quando a gente vai fazendo as análises, aí vão surgindo outras categorias que a gente não tinha pensado que a gente vai incluindo nelas, então, eu vou trabalhar quatro questões que eu vou realmente fazer a análise de conteúdo delas. A primeira questão seria a questão da prática pedagógica no estágio e antes, eu gostaria de saber de vocês, assim, aí era bom que cada um, eu vou passando para falar um pouquinho sobre cada uma dessas questões, para a gente ter um universo de entendimento maior. Certo? Então, vocês conhecem a proposta teoricamente, né? E aí, a pergunta é: que concepções vocês estão tirando dessa proposta teórica, articulada com a prática pedagógica? Vocês já fizeram algumas práticas, está certo? A concepção de estágio, que tipo de estágio é esse, que está proposto nesse programa?

T3-AE-29 – A minha, né?

M – A sua, depois eu vou perguntar para todo mundo

T3-AE-29– Eu acho interessante a proposta, inovadora, você realmente... há uma tentativa de união entre teoria e prática mesmo, que, assim, pelo que eu sei, pelo que eu entendo, pelo que eu já li, as vezes é muito diferente fazer os dois juntos, unir teoria e prática, né? num curso assim, tal e essa tentativa é uma proposta inovadora e tal, eu gosto, eu acho importante e eu não tenho concepção formada, assim...

M – Que tipo de estágio ()? Qual a diferença desse para o anterior?

T3-AE-29 – Ele é mais complementar, né? Ele é mais... você tem um apoio maior, você tem um... O acompanhamento, ele é mais inteiro, mais completo, eu penso que é assim

M – O que é que você acha de estágio? O que é que você está achando de estágio, da proposta?

T3-AE-30– Assim, eu concordo com o que ele falou, que completa o que a gente aprende em sala, quando a gente vai colocar em prática, só que, assim, só é um pouco diferente na hora, quando a gente vai desenvolver a prática do que a gente aprendeu, porque nem sempre consegue se sair do jeito que a gente planejou, mas eu acho que é uma proposta bem interessante

M – O que foi pensado, está dando resultado?

T3-AE-20 – Nem sempre a gente consegue executar, existe a tentativa, mas...

T3-AE-30 – Assim, sobre o estágio daqui, né? Nessa nova proposta, eu concordo também que é bastante inovadora e muito importante, interessante, só que eu acho que ela está ainda dando os primeiros passos, então ainda tem muitos problemas, ficam muitas lacunas, por essa falta de experiência, né? Porque como é novo aqui, se eu não me engano. Você disse que é desde quando?

M – Dois mil e doze

T3-AE-3 – Desde dois mil e doze, ou seja, três anos, vai fazer três anos ainda, aí a gente até na última aula, com a professora do estágio, a gente estava conversando justamente sobre isso, sobre essa dificuldade que ainda existe pôr a experiência ser pouca com essa nova proposta

M – Você poderia dar um exemplo dessas dificuldades?

T3-AE-30 – Um exemplo que foi o que foi discutido na aula é sobre como avaliar o aluno estagiário, que a gente estava tendo dificuldade com as formas de avaliação, porque o estágio já toma muito tempo da gente, por exemplo, a gente tem que planejar as aulas, tem que aplicar as aulas em outro horário, tem que fazer o relatório de estágio e concomitante à isso a gente tá pagando as disciplinas, tá fazendo a nossa monografia e ainda tá tendo aulas presenciais com a professora do estágio e nessas aulas ela cobra atividades, leitura de textos, então, é muita coisa e na última aula a gente... eu, pelo menos, falei com ela justamente isso, que eu estava achando muito trabalhoso, só que aí eu vi o lado dela, ela explicou, inclusive, eu fiquei até meio arrependida...

T3-AE-29 – Solidarizada?

T3-AE-30 – É muito solidária com o que ela falou, porque realmente, quando ela falou, eu entendi, porque ela falou que era muito diferente para ela como professora, avaliar o aluno estagiário só para no final ele entregar o relatório ou não

M – () o professor orientador que acompanha, não faz uma avaliação?

T3-AE-30 – Tem, só que aí ela explicou que, por exemplo, tinha alunos que no final entregava esse relatório, como todas essas fichas anexadas, mas, tipo, não comparecia nenhuma aula que tinha do estágio. Porque na nossa carga-horária tem lá o horário de estágio, que o nosso, inclusive, é na quinta feira, nunca compareci a essas aulas, como é que avalia esse aluno? Se ele entregou, ele vai passar no estágio, mas na verdade ele não realmente não compareceu

M – ()

T3-AE-30– Aí ela disse que muitos alunos achavam injusto, esse tipo de aluno passa e passa só porque entregou o relatório, mas não participou das aulas efetivamente, não participou das discussões sobre o estágio, ela prepara muitas discussões, relatos de experiência, né? De como está sendo o estágio, quais foram as dificuldades que a gente encontrou, além dos textos que ela passa e tal. Então, ela falou que fica esse embate, né? Eu fui meio que reclamar do excesso de

atividades e ele mostrou esse lado, que eu realmente entendi bastante, então, o que eu acho sobre o estágio é isso, que ainda está num momento, assim, de transição, de tomar forma, ainda não foi... ainda vai... ele ainda vai chegar no seu estado perfeito, assim

M – Então, é a aplicação, né?

T3-AE-30 – É

M – Ainda é uma experiência piloto ainda ()

T3-AE-30 – Está no (momento) de testes

T3-AE-31 – Bom, eu acho que é uma proposta boa, essa proposta de vivência em sala de aula, essa prática, né? Esse feedback do professor com os alunos, quanto à prática de estágio, como de fato, antes só via como se jogasse os alunos na cova dos leões, né? E eles que se virassem lá, né? Se a profissão do professor já não encanta muito, imagine um estagiário ser jogado numa escola sem ter uma orientação, né? Então, eu acho importante ter essas orientações em sala de aula, no curso, orientação do estágio, isso é importante, até mesmo para incentivar o aluno a seguir a profissão, a seguir a carreira, né? Porque muita gente passa pelo estágio só para completar a carga-horária do curso mesmo, mas não se encanta com o magistério, ele está cumprindo só a disciplina que é exigida. Então, o desafio do estágio é fazer também com que o aluno que está ingressando na carreira do magistério se encante pela profissão, né? Que muitas vezes não é tão atrativa assim. Mas quando se tem um sentido, quando se tem um acompanhamento eu creio que pode melhorar essa visão da carreira, essa visão negativa que tem o magistério e também fazer com que o aluno, ele se incentive mais para seguir na carreira, mas eu acho que deveria ter, não sei como é que está agora, mas, assim, eu acho que a disciplina de MEG, né? Metodologia do ensino de geografia, deveria ser mais próxima do estágio, porque assim a gente poderia ter uma melhor vivência das práticas no estágio, para colocar em prática quando fosse atuar no estágio. Eu acho que fica um pouco distante essa disciplina de MEG do estágio, quando a gente vai aplicar o que a gente adquiriu teoricamente no curso, vai aplicar no estágio, né? Eu acho que seria uma forma de melhorar mais essa integração de estágio

M – Você acha que essas práticas de estágio, ela está despertando esse encantamento () pela prática ()?

T3-AE-31 – Eu acredito que muitos da turma está, porque muitos participam do PIBID, então o PIBID está ajudando na construção dessa identidade, desse encantamento com a profissão do magistério, pelo PIBID, né? Mas acho que quem não participou do PIBID e está no estágio, acredito que tenha alguma dificuldade em se encantar com o magistério porque não tem essa vivência, como o pessoal do PIBID está vivendo, está tendo essa vivência, né? Então, assim, eu creio, que assim, a pessoa que está no mundo do trabalho já, mas está fazendo o curso, né? E vai fazer o estágio, eu acho que tem uma dificuldade aí para se encantar com essa carreira do magistério porque não tem, assim, uma boa, assim, assimilação, e uma boa, vamos dizer, assim, uma boa propaganda do magistério, né? Da profissão que o curso oferece, né?

T3-AE-32 – Bom, eu acho que a proposta é válida, né? É o momento em que o aluno que faz um curso de licenciatura, ele acaba que realmente decidindo se realmente ele quer seguir, se quer concluir esse curso, se ele realmente quer se formar num curso de licenciatura, porque o magistério, ele acaba que (te obrigando) assim, realmente é isso que você quer? () de todos esses alunos aqui, né? Independentemente da localização que a escola seja, principalmente nas zonas mais periféricas, né? Das cidades, principalmente dos interiores, né? Quando você chega em determinadas escolas e você vê aquele monte de () junta, se cada um se comporta de uma forma e você tem que lidar com tudo aquilo ali e ganhar os altos salários que os professores ganha, né? Aí, pelo piso aí salarial que a gente conhece muito bem, então você fica realmente pensando se realmente é aquilo que você quer para você, no seu futuro, né? Então, eu acho que, de antemão, o estágio, ele vai lhe dar essas primeiras reflexões, quando você chega na escola e a proposta, como

eu falei, é farta, agora, concordo, como a minha colega já falou, que acho que é muito imatura, acho que ela é inacabada, acho que tem que se rever algumas coisas, está certo? Acho que ela acaba excluindo algumas pessoas, eu particularmente me sinto como uma delas, porque é um curso (tudo bem) de licenciatura, é obrigatório o estágio, mas será que não existem outras formas de analisar um aluno que faz um curso de licenciatura? Tem que ir para a escola, de fato? Será que não existe outra forma, dentro da própria instituição? Entendeu? Acho que, não sei, eu não... eu sou ainda... não sou, vamos dizer assim, uma pessoa que vive dentro da educação, não tenho formação dentro dessa área, mas acho que deve ter alguma análise dessa forma porque se, por exemplo, eu vou citar meu exemplo, mas tem outros dentro da sala, tem muitos outros aqui que trabalham o dia todo e aí você tem um universo, como nós temos aqui, no finalzinho, né? Nós estamos no oitavo período, como A3 falou, a nossa colega, aí nós temos as disciplinas, a monografia, os estágios, todo esse universo junto com seu universo, que é outro que você vive, que é a sua sobrevivência, que é você ter a sua subsistência, então você tem que trabalhar, então, é um curso que quando chega essa hora você diz assim “ou eu faço o curso ou eu trabalho”, porque mesmo para quem não trabalha, está certo? Mesmo para quem não tem o dia todo ocupado, ainda é difícil, se torna diferente porque, imagine, eu, particularmente, praticamente já concluí o estágio, mas eu tive que faltar aulas, eu tive que deixar de vir para a aula, para ir para o estágio, porque como eu só tenho a noite, então, eu tive que escolher turmas, tanto da TeT1ira etapa, que foi o EJA, do fundamental, que é a TeT1ira, quanto a quarta, que é o EJA do ensino médio, eu tive que ir para a noite. Então, muitas vezes saía daqui ainda procurava as escolas, não assistia às últimas aulas, para passar na escola, para dar uma satisfação, então, diante de tudo isso, planejar essas aulas, fazer as avaliações, olha, é, assim, não estou dizendo que não tem que ser feito isso, claro que tem, o curso exige isso, é obrigatório, tem que fazer

M – A formação do professor é prática, né?

T3-AE-32 – Pois é, a prática é essencial

M – É uma formação prática

T3-AE-32 – Pois é, é isso que eu estou me referindo. Será que essa prática não pode ser avaliada de outra forma? Tem que realmente ir para a escola? Será que dentro da própria instituição não tem como... quem faz esse estágio?

M – ()

T3-AE-32 – Sim, sim, sim eu me refiro, assim, eu não estou dizendo que você não tem que fugir do instituto, mas eu estou dizendo assim, será que não existe pessoas dessa formação, que possa avaliar esse aluno que faz curso de licenciatura em geografia, ou seja, em qualquer licenciatura, que possa analisá-lo de outra forma, né? Assim, não estou dizendo fora de sala de aula, dentro do instituto mesmo, mas com outras formas de avaliação, por exemplo, o que mais a gente faz aqui dentro da sala de aula, em todas as disciplinas, é apresentar aulas, é fazer seminário, então, será que uma proposta válida não seria “olha, quero ver, vou analisar o aluno dando uma aula, vamos se dizer, assim, simbolizando uma aula pra uma turma do ensino fundamental”, como nós fizemos essa semana agora, foi ontem, “eu quero o aluno dando uma aula do conteúdo X, pra uma turma de ensino médio”, aí você vai, prepara uma aula e vai lá e faz essa forma, vamos dizer, você simboliza que está dando essa aula, eu sei que a prática, você estar em sala de aula com os alunos é diferente, mas isso não poderia ser, por exemplo, o todo, você poderia escolher um dia, “vamos na escola tal, você vai dar uma aula nesse tema aqui”

M – Mas é uma disposição legal, né? A formação do professor, ela é regida por toda uma legislação

T3-AE-32 – Claro, claro, não é a gente que vai modificar

M – Aí não depende da escola a escola ()

T3-AE-3 – Eu acho que, na verdade o grande problema é a grade curricular do curso que não é adequada, no oitavo período jamais era para ter quatro disciplinas, estágio e monografia. Era para ter ()

M – Isso aí () revista

T3-AE-32 – Exatamente, nesse momento que nós estamos, no oitavo período, com todo esse universo que nós estamos aqui caracterizando, o estágio não devia estar presente mais, nem que tenha que começar do terceiro, não sei, tem que se rever isso aí, por isso que a gente tá falando que é muito imatura essa proposta, porque nesse momento que a gente tá, neste instante em que nós estamos no curso, fica muito diferente você tem que abrir mão de alguma coisa, quem vai fazer a monografia não vai ter condições de fazer o relatório de estágio, então, você vai ter que deixar algumas coisas pra depois, certo? Para depois que concluir o curso, para depois que você concluir a monografia, ou vice-versa, você vai ter que abrir mão, não dá para você juntar tudo e fazer tudo dentro dos prazos, né? Acho que tem que rever isso aí de alguma forma tem que ser revisto, né?

T3-AE-31 – Vamos lá, né?

M – ()

T3-AE-31 – Sei, sei. Sei sim. Bom, basicamente o que eu ia falar já tinha falado, mas vou reforçar, né? É válida sim, mas está no início, né? Da engrenagem, realmente tem que se rever muita coisa. A questão da documentação é muita burocracia, eu achei... achei é... teve mostrando como é para ser feito, mas acredito que era para ter um modelo padrão no portal ou no acadêmico ou no portal, alguma coisa, um modelo padrão para a gente preencher por cada etapa. Muita das vezes a gente preencheu o documento e estava errado, faltava alguma coisa. Ficou nisso aí, né? E muitas pessoas perdeu o período de deixar documentação lá por esse motivo, né? Tem isso também. Na minha opinião o estágio deveria começar mais cedo, a partir do quarto período, por que no caso seria a primeira etapa no quarto, a segunda no quinto, a terceira no sexto e a última no sétimo. A questão do relatório em cada período a gente manda um. Acredito que deveria ter só um relatório final e a pessoa orientava só como seria e a gente faria no final, por que a gente manda um, aí o próximo muda só algumas coisas. E, assim, a gente fica sendo cobrado para mandar, se não mandar não só vai ter a tal nota tal. Eu acho que deveria ter um relatório só, o último, por que pelo que eu estou vendo não vai mudar muita coisa.

M – Mas a proposta é você ir construindo um processo para não deixar tudo por fim, por que chega no fim aí fica mais complicado () você faz um processo... construindo, né? A proposta é justamente para facilitar a vida de vocês para quando terminasse o quarto estágio já está com relatório pronto. Não era fazer, era só ir juntando, entregava um relatório só no final. São coisas que é bom vocês colocarem () vem avaliando.

T3-AE-31 – É verdade. E, assim, na questão lá da parte teórica. Na minha opinião, foi muito bem recebido, realmente foi a minha primeira experiência com sala de aula, né? Tive duas salas de aulas, foi no ensino fundamental, o oitavo ano e o nono ano. Se eu continuasse só no nono ano eu desisti... eu iria desistir de sala de aula. Mas aí surgiu os anjos do oitavo ano, né? Que me mostrou que realmente valeria a pena insistir em continuar, né? E, assim, foi isso. Realmente ali eu decidi realmente que eu queria isso, né? Apesar de muitas dificuldades, não dificuldades da escola, por que a escola me acolheu de uma forma assim legal. Tudo que a escola tinha ela disse “ó, se você necessitar o que a gente tem, a gente passa para você” e o que eu tinha de melhor eu pude usar lá, né? Assim, foi bem legal isso aí. E, de antemão, é isso que eu tenho a falar, né?

T3-AE-33 – É, bom, como todo mundo aí já falou, né? Eu acredito que o estágio, ele realmente vai ser um divisor de águas, né? Nesses últimos períodos, para aqueles que ainda não tiveram contato com a sala de aula, convivência de aluno, com o processo, né? Educativo. Então, para mim, é a etapa mais importante, certo? É um projeto que realmente tem que evoluir muito, muitíssimo mesmo, por que tem que ser levado em consideração isso que a gente está colocando aqui, certo?

Todos esses problemas. E a gente nota que se torna repetitivo, todo semestre são os mesmos problemas, a gente já escutou relatos de outras turmas, não mudam, a mesma coisa, né? Então, assim, por ser uma etapa tão importante, eu sou do grupo, como meu amigo alou, daquele grupo que trabalha o dia todo e só tem como estagiar à noite. Então fica complicado para mim que sei que quero seguir essa área, essa carreira com toda certeza, me dedicar melhor e me debruçar sobre o estágio, que é uma das... a oportunidade que a gente vai ter para aprender de fato e seguir aquilo ali, o que a gente quer. Outro ponto que foi colocado, foi a questão da disciplina de Metodologia do Ensino da Geografia, eu acho que deveria, com certeza, estar casado no mesmo período ou no subsequente, e um ponto que ficou a desejar foi essa disciplina nessa turma, entendeu? Ficou um pouco a desejar por que ficou bem aquém do que a gente imaginava, entendeu? A gente imaginava aprender metodologias, práticas, enfim. Não foi isso que a gente viu. A gente viu algumas coisas, mas não foi aquilo que a gente previa, não é? Então, se tivesse as duas casadas ou próximas, iria auxiliar. E falta esse acompanhamento, né? Esse acompanhamento por que justamente o ensino da metodologia da geografia foi deficitário, então alguns alunos realmente sentem a dificuldade de fazer um plano de aula, bolar uma estratégia de ensino, aplicar... até aplicar uma dinâmica é complicado para quem não tem esse preparo, não tem esse auxílio, né? Que é o que eu vejo com alguns colegas. E, inclusive em outras instituições, o estágio, ele fica uma matéria isolada para o último período. Ou seja, tipo, para quem não estuda vai ter aquele último período para estagiar à noite, que é o horário que ele vinha assistir aula. Então, tem outras instituições que tão é... os conceitos delas são bem abaixo do nosso, mas, em compensação, a metodologia deles se torna maior, entendeu? Nesse quesito, assim, amigos que tão só estagiando no oitavo período. Estagiando e monografia. Então, assim, é um casamento ideal, entendeu? Acho também importante todas as outras disciplinas, mas assim, pra o último período o fechamento tem que realmente ser dado a devida importância ao estágio, que não é. Infelizmente, né? Para um aluno que realmente, que não passa o dia todo trabalhando e a noite estuda já é complicado. Imagina para quem trabalha, a noite estuda, final de semana, enfim, né? Ai para fatiar esse tempo, e se dividir em dez fica complicado e nosso rendimento infelizmente vai...

T3-AE-34 - Qual era a pergunta? É... eu cheguei agora, qual a pergunta?

M – É para você falar sobre as práticas pedagógicas do estágio, qual a concepção de estágio.

T3-AE-34 – Está. É, bem, eu já terminei o estágio do ensino fundamental, vou começar sexta-feira, aqui, que para mim já é uma... você já vai com as pernas bambas, e eu ainda tive a sorte, eu tive a SORTE num bom sentido de pegar dois professores da gente. É. Então, não sei se isso é uma sorte ou não, peguei só turmas travessas, sabe? De mineração e mecânica. De que a gente não manja muito. Geografia, física e essas coisas. É, bem, em relação à experiência de ensino fundamental, eu tenho, eu tive a sorte também de fazer o PIBID, então não foi aquele impacto, né? Quando você chega e você vai ter que dominar um monte de menino dentro da sala. Eu acho que, para mim, foi bom antes de eu começar, por que eu sempre tive muita facilidade de lidar com jovens. Até com... assim, eu não conheço você, mas se eu tivesse intimidade com você eu teria muito mais intimidade com uma pessoa mais jovem ou criança, não sei porque, sabe lá. Então, eu tive muita facilidade, por que eu meio que entendi o mundo deles. Isso é até um... não sei se é algo ruim ou não, mas eu sou muito confundida com aluna quando eu chego lá. Eu sou barrada, o vigia não deixa eu entrar, “você não está de farda”, aqui mesmo, eu sou aluna e toda vez que eu chego dou “boa noite” para o mesmo vigia, e mesmo assim quando eu vou fazer estágio aqui ele diz que eu estou sem farda, mas eu não sou aluna, eu sou estagiária. Então, eu tenho facilidade por isso. É meio que eu sei como eles pensam, então eu meio que tento entrar e tento usar essa... não sei se é facilidade, depende da situação ou não, para lidar com eles. Então, para mim, o estágio foi... de certa forma foi mais fácil. Por fazer o PIBID e por ter essa característica. É inegável que estágio é essencial, embora a gente perceba, alguns já disse aqui, que como está sendo dado, como ele foi estruturado,

isso dificulta para quem não teve nem o PIBID ou por outra razão qualquer não tem facilidade, né? Sempre entra com medo na sala de aula, sempre... não tem... não é tão fácil quando vai lecionar ou quando... sei lá. Ou vai trabalhar mais cedo na sala de aula, mesmo não tendo terminado o curso, ou alguma coisa do tipo. É... que é muito problema (por causa) do currículo, a gente tem muito problema mesmo sendo (a última turma do currículo velho) a nova já está com problema também. Muito pessoal não tem disciplina básica e está tendo muitos problemas tanto que eles tão recorrendo. Um exemplo a gente sabe que é o sexto período, tem bastante problema com isso. É... deixa eu ver... eu já me perdi. Sim. Em relação à concepção de prática e teoria, a metodologia do ensino de geografia é como se a gente visse as coisas fragmentadas, quando é para a gente juntar é como se você não tivesse... você não tem concepção, você não tem o ato “ah! É para fazer isso, é para agir assim, como é que eu faço plano de aula? ”, entende? É como se isso aersse o curso todinho e quando a gente vai para a sala de aula dificulta, a gente não tem facilidades, a gente não consegue perceber com clareza didática, a gente não consegue perceber com clareza é. estrutura da própria é. como dar aula. A gente vê geografia no ensino superior de uma forma, mas eu vou dar assim na sala de aula? Entendeu? A gente não percebe isso com clareza. Então, além dos... em relação a estrutura do curso, é. a gente ser mais de um para fazer o oitavo período. Por que tem que ser mais de uma pessoa para conseguir fazer tudo. Eu acho... a última data que deram para a gente foi a última, primeira semana de maio e eu tenho, eu acho que eu não vou conseguir terminar, devido as razões, igual o pessoal aqui. E eu acho que é isso, viu?

M – É... () falar um pouco sobre as práticas pedagógicas, a concepção de estágio...

T3-AE-36 – É sobre a minha experiência (). Entrei em dois mil e doze no PIBID, e em dois mil e treze eu comecei a lecionar no ensino fundamental. No PIBID eu só trabalhava com ensino médio. Eu sinto, assim, um pouquinho de dificuldade em controlar os meninos, principalmente os de sexto ano, mas eu até gostaria, foi um negócio assim, me chamaram de tia, faziam cartinha, foi legal. É.. Sobre as práticas... no PIBID a gente tem muito mais oportunidade de aprender novas metodologias do que na própria disciplina como a outra aluna falou, por que foi uma disciplina muito vaga, foi um semestre só, e teve alguns problemas com a professora. Ficou muito a desejar mesmo, a gente praticamente não teve nenhuma atividade prática foi mais teoria, e no meu ver, a disciplina de metodologia do ensino de geografia deveria ter tipo uma simulação de aula para nós podermos pôr em prática aquilo que a gente está vendo no referencial teórico. Bem, sobre a organização do estágio, é meio bagunçado e atrapalha bastante a gente, principalmente por que muitos dos documentos que a gente recebe vem já de outras turmas com datas erradas, com toda a organização lá, aquela parte do seguro, a parte das datas, essa parte mais burocrática vem errado, já vem de outras turmas e as vezes a gente fica sem saber qual é a data correta. Aí na hora de entregar a documentação no CIEE dá uma confusão. Aí a gente tem que voltar, imprimir de novo, ir na escola Parceira pedir as assinaturas e é muito diferente encontrar todos, diretor, professor, colaborador, todos juntos de uma vez só. Então isso requer da gente muita paciência mesmo de várias vezes ir à escola atrás dessas assinaturas e depois voltar por conta dessa documentação que já vem de certa forma trocada para a gente. Sobre aquela história do relatório, como eu já estava lecionando, a parte do... a primeira parte, que é a caracterização da escola, eu fiz numa escola estadual, aí depois eu comecei a lecionar novamente e tive que mudar a perspectiva do meu relatório pra poder enquadrar essa parte de que eu já estava dando aula, aí na minha mente ficou meio confuso, ficou meio desorganizado, por que eu falei de uma escola onde eu possivelmente iria atuar só que aí no meio do caminho eu não vou mais atuar nela, mas essa escola continua no meu relatório por que eu não pude tirar. Fica meio sem sentido está falando ali. Fiz toda a caracterização da escola que seria o meu possível campo de atuação na rede pública, sendo que eu não cheguei a entrar nela para atuar no ensino fundamental. Agora na parte do ensino médio eu ainda estou como ouvinte do professor, aguardando também a conclusão. E a gente fica realmente tem que escolher,

a gente não tem uma opção, a gente tem que escolher se vai fazer a monografia, se vai terminar o estágio, se vai (comprar) aula, por que fica muito corrido.

M – Então já que estamos aqui vamos para a segunda pergunta... vocês perceberam pela leitura do documento que o estágio, ele está numa perspectiva de pesquisa, né isso? Os documentos? Vocês não viram os documentos?

T3-AE-34 – É. Tenta promover aquilo que nós aprendemos de professor pesquisador. Que ele leve isso para os seus alunos, tentando construir conhecimento de fato.

M – Para você assim, qual seria esse papel da pesquisa no estágio?

T3-AE-34 – Como estagiária nós deveríamos pesquisar para tornar as aulas mais interessantes, levar uma coisa nova, até para quebrar certos paradigmas que existem principalmente na escola da rede pública estadual, muitas vezes os professores, por causa da carga horária não têm tempo de planejar uma boa aula, com uma diversidade maior de metodologias, e nós como estagiários acho que deveríamos levar isso para as turmas. Para eles verem que não é por que um professor dá aula de geografia daquele jeito que todos os outros serão iguais e que a geografia será uma matéria chata, meramente decorativa, com ensino enciclopédico, falando coisas distantes que você não tem relação. Então, como professor pesquisador, você deve buscar criar situações-problema para que seus alunos possam aproximar o conhecimento que está sendo passado em sala de aula da sua realidade.

M – O papel da pesquisa no estágio, rapidinho, não precisa conversar muito não. Papel da pesquisa nas práticas de estágio de vocês. Qual foi esse papel?

T3-AE-29 – Eu acho que a pesquisa serve mais para fomentar, melhorar as aulas. E a gente percebe, é algo notório, quando você chega, na verdade é aula especial, o estagiário vai dar aula já sabe que vai ser uma aula diferente, vai ter slide, vai ter vídeo, vai ter filme, vai ter alguma música, é isso que os alunos nos passam quando a gente vai recolher o que é que eles acharam da aula, é mais ou menos isso que nos é dito. É, deixa eu ver mais... além de... a gente acaba... é. a nossa pesquisa, a gente acaba melhorando, né? A ferramenta a gente consegue manusear melhor os... que é um... na rede pública você mexer num computador, você saber mexer num projetor, é algo... sabe? Você é o escolhido. Tudo você tem que... chama fulaninho de tal, só ele sabe mexer.

M – E as demais disciplinas do curso eles tem promovido essa prática de pesquisa? Não só no estágio, mas no processo formativo, a demais disciplina tem promovido essa pesquisa?

T3-AE-29 – Eu acho que na elaboração de trabalhos, né? Assim, que eu percebo... talvez eu esteja enganada, que eu percebo é só na elaboração de trabalhos. E se você não for bolsista de pesquisa, eu acredito que você não tenha tanto tempo pra... não é como se fosse uma meta, uma... fica você tem que fazer isso para tal coisa, ou para conseguir ter um rendimento legal, você ter uma boa nota, então é fundamental para a gente fazer os trabalhos tem que pesquisar, saber apresentar bem, ter um bom desempenho, né? Acho que é isso.

M – E aí?

T3-AE-34 – A mesma pergunta ainda sobre as pesquisas? Bom, as pesquisas é... e a influência no estágio, é isso?

M – O papel dela no estágio.

T3-AE-29 – É, também é essencial, né? Por que, por exemplo, para mim que não tive nenhuma base como PIBID, né? Essa prática em sala de aula, com a forma que eu montei meu plano de aula, as minhas dinâmicas foram realizadas através de pesquisas, né? Pela internet e também pela pós-graduação que eu faço, as práticas... as práticas que eu tive na pós-graduação eu acho que valeram por todas as disciplinas que eu paguei aqui, de didática, de metodologia do ensino e de estágio, sinceramente. Então, as práticas que eu tive lá, contribuíram mais para minha dinâmica em sala de aula, né? Escolher a metodologia, escolher o assunto adequado, a dinâmica... tudo o que me ajudou muito foi a pesquisa, né? Extraclasse.

T3-AE-33 – Bom, é importante, né? A questão da pesquisa, mas questão de curso em si, o curso ele não cobrou muito o que era para ter cobrado mais, né? A gente pesquisar mais. E faltou, assim, um acompanhamento na questão de como pesquisar, onde pesquisar, onde buscar, e, assim, eu não tive nenhuma base, eu tive que buscar sozinho, eu planejei sozinho, as dinâmicas eu que tive que escolher sozinho, assim, tudo sozinho. E, assim, eu senti muita dificuldade por que eu passava um dia todinho planejando, elaborando, estudando, e chegava lá ainda sentia um grau alto de dificuldade. Não sei se é problema meu, se é o acompanhamento que não teve, mas eu sentia isso, entendeu? Assim, eu realmente me preparava, eu estudava, mas lá na hora do venha ver, algo acontecia que parecia que tinha sido tudo o contrário, entendeu? Então, por isso dá importância desse incentivo, desse acompanhamento, né? Na questão de pesquisa, né? E era isso que eu tinha a acrescentar.

M – Você... o papel da pesquisa nas práticas. Qual a contribuição da pesquisa que você sentiu ()

T3-AE-33 – É a pesquisa é essencial, né? Principalmente para a docência, é um papel fundamental, né? Que é o... professor tem esse papel, né? Que é, principalmente dentro do estágio, né? Que envolve aí essa questão de pesquisa. Agora eu acho que, como a gente falou, acho que nosso colega também falou, acho que o acompanhamento das disciplinas, né? Que a gente foi pagando ao longo do curso, que fazem com que você tenha um respaldo maior na hora que você vai para o estágio, isso realmente deixa a desejar, entendeu? Exemplo a metodologia do ensino acho que é uma delas, entre outras. Então, você não tem uma boa base dessas disciplinas, se você não tiver você vai ter realmente essa dificuldade, né? De você apresentar isso dentro do estágio. Está certo? Acho que... como a gente, eu já falei anteriormente, né? Na primeira pergunta, eu acho que tem que se rever muitas coisas, né? Dentro do estágio. Não estou dizendo que o estágio está organizado de forma errada, não é isso. Só acho que tem que somar alguma coisa para que a gente de repente esse nosso testemunho que a gente está dando aqui junto com outros, talvez juntando tudo a gente possa aí chegar

M – ()

T3-AE-33 – É... mais ou menos, por que a teoria, né? Quando a gente vai unir ao dois, essa teoria se torna importante, né? Então, de repente se você não tiver essa disciplina que você pagou, está pagando, não tiver feito de uma forma assim... não tiver sido passada para você de uma forma perfeita, né? De uma forma mais legal, pega na hora da sala de aula, entendeu? Eu graças a Deus não tive muita dificuldade, né? Nesse ponto, mas isso não pode ser regra geral, né? Estou falando de mim, mas com certeza outros alunos podem ter tido dificuldade ou podem ter dificuldade na hora que for fazer conclusão do estágio. Vão vendo aí essa questão de pesquisa, né?

T3-AE-32 – Agora eu acho que a pesquisa é muito importante assim, no estágio, agora eu acho que tem suas limitações por que o estagiário se preocupa muito em fazer o estágio, né? Em dar conta do estágio e, assim, elaborar pesquisas, fazer essas coisas tornam-se coisas mais é... não é que não seja importante, mas estão além daquilo que o estagiário está preocupado em fazer naquele momento que é de fazer a sua prática pedagógica do estágio, né? Mas eu creio que no período do estágio a sala de aula em si é um campo de trabalho muito grande para se fazer pesquisa, né? E para quem se dedica a pesquisar, a elaborar pesquisa, a elaborar fazer estudos, nesse sentido eu acho que é um campo de trabalho muito bom, né? Agora eu só acho que, assim, tem essa dificuldade de () por parte do estagiário em se dedicar a esse tipo de pesquisa, né? Então, assim, eu acho que nesse sentido, assim, eu acho que a pesquisa ainda está um pouco, assim, aquém das expectativas do estagiário, do ponto de vista do estagiário, né? Eu falo assim no meu ponto de vista que, assim, as vezes eu tinha alguma vontade de fazer alguma pesquisa, algum estudo, né? Durante o estágio, mas eu me esbarrava nessa dificuldade, né? Eu tinha que dar conta do meu estágio. Eu tinha que elaborar minhas aulas, meus planos de aulas, colocar em prática e tudo, né? E essa questão de fazer pesquisa ficava um pouco mais.

M – Na hora que você tinha que elaborar plano de aula () a pesquisa (num) estava aí não?

T3-AE-32 – É... eu pensava em si.. Eu “ah! Vou elaborar um questionário para saber como é”... essas coisas, né? Mas isso passava, né? Não levava a diante. Pensava, tinha a intenção, mas não prosseguia.

T3-AE-3 – É... é o quê mesmo?

M – Pesquisa no estágio, qual a contribuição dela, qual a () se fizeram atividades que fizeram vocês pesquisarem? Quais foram as atividades do estágio que vocês estudaram que vocês pesquisaram.

T3-AE-31 – Bem, eu acho, assim, que o estágio é o nosso primeiro passo como professor, né? Como nós vamos para as escolas estagiar nós já estamos sendo professores, né? Professores estagiários. Então, assim, para mim não há mais nada mais desanimador do que um professor, aquele professor que está desanimado inclusive, que vai para a aula já no automático, sabe? Que vai só para cumprir o que ele tem que fazer, o horário dele mesmo. Então, eu acho que a pesquisa entra aí mesmo, para manter o professor animado, acordado para o que está rolando no mundo, para a atualização, né? E com isso ele deixa as aulas dele mais interessantes. Então, no estágio é... inclusive foi o que me trouxe até dificuldade por que quando eu ia fazer os planos de aula eu demorava muito por que eu ia pensar... pronto, pensei na estratégia, pensei no método que eu vou usar. Aí pronto, aí ia pesquisar e eu ia pesquisar muita coisa, e lia muito e isso acabou fazendo com que eu me atrasasse, assim, no estágio. Tipo, eu passei muito tempo só na fase de planejamento, mas eu acho assim, que no fim foi muito importante por que quando eu cheguei na aula eu realmente estava preparada para dar aquela aula. Assim, tinha a inexperiência, claro, que aí houve alguns problemas, mas não por que eu não tinha me preparado. Então, eu acho que está aí, um professor jamais pode deixar de ser pesquisador, por que senão a prática dele é ruim e isso se reflete nos alunos, né? Os alunos vão ficar desanimados, aquela aula que a gente chama de chata mesmo. Até aqui no curso superior, a gente se depara com algumas disciplinas que a gente acha chato, que o professor... que “ah! Esse professor é muito chato é... tipo a aula é muito chata”. Eu acho que está aí nesse ponto, né? Então no estágio já tem que começar essa prática, né? De pesquisador.

T3-AE-36– Bem, assim, eu concordo com o que o pessoal falou e que a pesquisa ela é muito importante para que a gente possa conseguir se preparar para desenvolver um bom trabalho na sala de aula. Não adianta a gente ficar sempre se confiando no que a gente sabe sem procurar aprofundar mais esse conhecimento e conseguir desenvolver uma aula bem mais interessante para os nossos alunos do que continuar naquela coisa bem no automático, a gente só vai falando aquilo que sabe e não vai dando oportunidade para que a aula ela se desenvolva, e vai só expondo aquele conteúdo que já está pré-preparado para a gente apresentar em sala.

T3-AE-37 – Bem, eu acho que a pesquisa, primeiro que quando você é estagiário você inevitavelmente tem que passar pela pesquisa. Inevitavelmente. Você não tem como um professor de primeira viagem, que não tem nenhum material coletado, nada preparado, vai dar a primeira aula da vida, não ir para uma pesquisa, né? E, que é bem o que Aline falou que essa parte de planejamento que envolve a pesquisa também, uma pesquisa no sentido geral, né? Leva tempo e tal, toma muito do nosso tempo e tal, eu considero ela importante nessa etapa também e posteriormente que essa prática ela continue ao longo dos anos, né? Que o professor não comece do zero todas, vou começar uma aula diferente, mesmo conteúdo mas vou começar do zero e fazer uma nova coisa, não. Mas está se renovando, está reciclando, está agregando coisas novas e a pesquisa envolve tudo isso, todo esse processo. Eu, em minhas experiências nos estágios, eu passo por essa questão da pesquisa, pesquiso mapas, mapas bem... no caso de geografia, né? Nós... no caso eu pesquiso mapas mais didáticos, mais... de fácil entendimento para o aluno, penso em maneiras mais didáticas de fazer exercício, quadros sinóticos com ajuda do professor colaborador, que dá essas dicas também e tal. Então, eu pesquiso essas coisas assim, e tento fazer uma coisa

nova. Tento também coletar um material e guardar imagens, fotografias, textos, links, sempre too salvando links na faceou de alguma coisa assim que eu acredito que futuramente eu posso usar em algum contexto nas salas de aula e tal, que tem algum conteúdo relacionado com a geografia. Então, a pesquisa envolve estar, deve, envolve e deve estar sempre envolvendo, né? A prática do professor.

T3-AE-31 – Professora, a gente tem aula agora.

M – Agora? Só a última pergunta, bem rapidinho. Só para vocês dizerem assim, o que vocês perceberam o... pelo que está proposto, né? Essa imagem de professor pesquisador. Que tipo de professores estamos formando? Qual é nossa identidade? Vocês estão saindo com a identidade de que tipo de professor? Pode dizer, cada um vai falando sem passar.

T3-AE-31– Eu acho que o IF o prepara um professor muito (humano). Eu acho que aqui a gente tem um... assim, é claro que eu vou falar sem experiência prática, né? É, assim, com relação a UFRN a gente houve muito as pessoas falarem que as coisas lá são bem diferentes daqui. Ou então, que o IF adota a gente como uma mãe, e lá não é bem assim. E... a gente escuta até relatos de alunos de lá e vê como é tão diferente, né? Então, eu acho que o professor que sai daqui do IF é bastante humano, e ele sendo bastante humano ele vai procurar ser o melhor que ele possa ser.

T3-AE-20 – Concordo com Aline. A gente aqui não tem uma formação é.. Vamos utilizar esse termo técnica só, profissionalizante para não dizer assim, lógico que não. A gente tem todo... teve toda uma formação, né? Ética, cidadã, se você não tinha uma formação consciência cidadã antes de entrar no curso superior de geografia do você sai daqui tendo uma consciência cidadã, consciência do seu papel de cidadão no mundo, na sociedade. E não só como cidadão, mas como profissional também, como professor, que é um papel importantíssimo na sociedade, né? De grande importância. Então, você sai daqui com essa consciência de sua responsabilidade, podemos dizer assim, responsabilidade social, responsabilidade com o mundo, e você está formando pessoas, você está influenciando pessoas, incutindo opiniões, pensamentos. Nós professores somos formadores de opinião, então eu saio daqui com essa consciência, né? De responsabilidade com relação a esse tipo de coisa.

T3-AE-33 – Eu também concordo que tem essa formação humanista, né? E humanitária também aqui no IE, por que não nos prepara só para sermos técnicos, né? Para chegar lá é só aplicar os conhecimentos, né? Pré-estabelecidos, pré-fabricados, né? Está tudo pronto, aplicar e pronto. Não o professor é um ser humano além de tudo, né? E a gente não pode ficar assim, insensível às realidades que acontecem principalmente nas escolas públicas, que é onde a gente vai... será nosso campo de trabalho, né? Então, a gente vê realidades gritantes, realidades muito tristes, né? Realidades, assim, que não são tão boas, né? Muitos vão ser professores de periferia, vão ver realidades de violência, né? De risco, né? Situações de riscos, e a gente não pode ficar insensível a essas realidades, né? E a gente tem que dar mostras da nossa sensibilidade como pessoa, né? Claro que a gente não vai resolver os problemas, né? Mas a gente pode dar uma contribuição para melhorar a situação das pessoas da qual a gente vai ser enviados para ser formadores, né? E a nossa formação é de colocá-la, de identificar as situações de riscos, colocá-los perante essas realidades, e prepará-los para a vida, preparar os alunos para a vida. A gente tem essa missão de preparar as pessoas para o mundo que está aí, né? Esse mundo de violência, esse mundo de situações de risco, de conflitos, né? Mas também que é um mundo bonito, um mundo bom para aqueles que desejam serem pessoas boas na vida, assim como nós buscamos uma formação na vida, os alunos também podem também ter uma formação para a vida que os faça pessoas boas e que contribua também para melhorar o mundo. Então acho que é essa nossa missão, esse é nosso lado humanitário, né? De fazer essa intervenção humanitária nessas realidades que muitas vezes a gente vai encontrar aí no campo... no nosso campo de trabalho que é as escolas públicas.

T3-AE-33 – Acho que diante de tudo que já foi falado aí sobre a questão da formação do professor aqui no IF, acho que o aluno aqui do IF, principalmente aquele que, como nós, fazemos um curso de licenciatura tem que se orgulhar realmente do curso que a gente faz a gente sai com uma boa formação. Eu já vivo no mundo de trabalho há muitos anos e tive a oportunidade, né? A chance de ser aluno aqui do IF e aí depois de muitas dificuldades que a gente vem enfrentando até o momento, a gente percebe uma transformação, né? Dentro de si, outros conceitos que a gente aprende, afinal de contas é uma formação superior, então você é muito exigido e para quem não estava hábito em sala de aula e de repente você chega em sala de aula com um curso dessa grandeza, acho que é muito rico isso aí, está certo? E o aluno que... eu chego a conclusão com alguns colegas que fazem esse curso em outras instituições federais, prefiro não citar o nome, né? Da instituição, mas que é totalmente diferente da nossa. A gente acaba que vendo que o curso da gente é diferenciado, o curso aqui do IF. Tem alguma coisa que tem que ser feito? Claro que tem. Tudo é inacabado, a gente não pode dizer que tudo é acabado que nem, nunca tem nada para fazer, tem sempre uma correção. Independente do âmbito que a gente queira falar, sempre tem, mas acho que o aluno ele tem que se orgulhar de ter se formado aqui dentro do IF, principalmente nos cursos de licenciatura. A gente tem exemplo aqui dentro da nossa própria turma de aluno que hoje já está lecionando, né? E que passou em concurso no sexto período, ou seja, ainda faltando dois períodos para concluir, dois períodos para concluir ainda e ele já passou num concurso, no quarto período ele já tinha inclusive passado aí em seleções e sido aprovado, então para você ver aí a grandeza do curso que é aqui dentro do IF.

T3-AE-39 – Bom, começo parabenizando o corpo docente, né? Da instituição que... parabéns realmente. Cito como exemplo aulas de final de semana que tem, não tinha nada a ver com a instituição, teve professor que disse “eu me disponho” sem o IF dar nenhum recurso e ele com recurso próprio, né? E se o aluno, claro, tivesse podendo e ele foi lá e teve professor que deu aula, assim, sem ganhar nada, só pelo amor, pelo gosto, né? E isso é um incentivo, né? Para gente levar como algo para nos instigar, né? Isso é muito importante na questão da formação do professor, né? E aquilo que eu acho bonito também que tem muito professor amigo, né? Não é aquele professor que deu aula, pronto, aqui ainda existe, né? Aquele professor amigo que aluno não é só como aluno, ele é amigo, né? Ele pode contar. E a gente, a nossa formação, pelo menos eu, né? Eu saio com outra visão, que o professor não vai ser só professor, ele vai ser amigo, ele vai ser pai, ele vai ser tio, ele vai ser até médico, né? Se o aluno precisar ele tem que ser médico, né ali? Isso é importante, né? A gente vai sair com essa noção, essa questão, não é?

AE-2 – Né microfone não, Welinton. Fale, pode falar. Não, deixa ela a vontade.

M – É sobre a identidade do professor. Nós estamos formando que tipo de professor?

T3-AE-40 – Está. Bem, eu vou falar aqui do que eu sei, do que eu vivi, né? Em relação a onde eu faço minha licenciatura, a gente percebe que é diferenciado e eu posso até falar com mais propriedade por que eu trabalho na educação especial em minha escola, que já é uma em um milhão pra você encontrar alguma que se dispõe a fazer um trabalho assim, e eu trabalho com uma pessoa que também é do curso de geografia, acho que é do quinto de outra instituição, e ele, a forma, a conduta dele, é totalmente... eu estou julgando por que foi o que me foi ensinado e aquilo que eu já tinha, totalmente equivocada, sabe? Em relação a lidar com o aluno que tem limitações, seja intelectual, seja... qualquer tipo de limitação que ele tenha, ele não sabe ter aquela conduta profissional, só vai pelo dinheiro, ele mesmo fala “só vou pelo dinheiro”, pega a criança fica lá sem fazer nada tomando tempo livre, em vez de... podendo está tentando “ah! Bora ver no que aquela criança é boa, tentar alguma coisa, bora testar”, né? Ele... então eu falo com mais propriedade por que eu trabalho com pessoa assim, então eu sei o quanto foi importante tudo que eu aprendi com cada professor que eu tive, eu tento levar cada coisa que eu acho que eu me identifico, eu gosto, eu não gosto, e tento pegar isso para mim. Claro que a gente tem alguns casos, né? Que acha que é

caso perdido. Tem professor que você não se dá bem, tem professor que é maravilhoso, tem professor que você teve problema pessoal, profissional, sabe lá o que, mas você tem... mas você tenta levar o que é de bom, né? E eu percebo a minha profissão que é uma coisa que eu já queria ser, mesmo como uma metáfora, você tem um lago e de repente você joga um fragmento rochoso no lago e aquele lago não é o mesmo depois que você joga aquele pequeno fragmento rochoso. Por que ali, aquela pequena rocha não existia ali, então você já vai criando um outro ecossistema, tinha coisas que ali não tinha... então, é como se você chegasse nessa sala de aula você oferece opções, eu vim aqui para dar meu conteúdo e tal, mas você tem opção, você pode muito bem está aqui, você pode muito bem está fazendo alguma coisa errada. Então eu vejo o papel do professor refletido no que eu aprendi aqui dessa forma, para mudar e mostrar a ele, você pode ter mais de dez opções, entendeu? É mais ou menos assim que eu penso.

T3-AE-41 – É bom, assim, o que eu noto, que eu observo também pelos meus colegas que tão concluindo aqui é que o IF ele faz um perfil crítico, reflexivo e humanista. Acho que os profissionais que vão sair daqui eles vão sair com esse pensamento de desenvolver uma educação que permita que o aluno tenha o seu próprio pensamento, né? Que ele reflita sobre aquilo que está sendo aprendido, né? E tenha o seu próprio pensamento. É isso que eu acho, entendeu? E humanista também que é como já foi falado, por esse lado que nos foi receptivo, nos foi acolhedor, e com certeza a gente vai querer transmitir esse mesmo pensamento que a gente teve na instituição pelas escolas que a gente for, entendeu? É uma coisa que a gente aprende e repassa. Então, com certeza, a gente vai repassar esse lado crítico e humanista ao mesmo tempo.

M – Ok, gente. Muito obrigada. A contribuição de vocês foi maravilhosa, vocês contribuíram bastante para o meu trabalho, está certo.

Anexo 12 – Ficheiros de Relatórios das Turma 1, Turma 2 e Turma 3

FICHEIRO DE RELATÓRIOS DAS TURMAS (T1), (T2) e (T3)			
Relatórios de Estágio	Estágio		<p>O estágio “Proporcionou um contato de cunho teórico-prático com a realidade vivida nas escolas públicas de nosso Estado, bem como oportunizou aos futuros docentes a experiência de um olhar sobre as subjetividades que perpassam sua futura prática social (T1-AE-1).</p>
			<p>O estágio “estabelece uma relação (...) com os elementos que constituem o cotidiano da prática profissional de um professor. É durante esta etapa que o licenciando tem a oportunidade de vivenciar, como expectador, os fatores que perpassam a realidade docente” Os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da vida acadêmica o licenciado utiliza para estabelecer produtivos diálogos entre os conhecimentos adquiridos outrora e a realidade observada” (T1-AE-1).</p>
			<p>“Constata as teorias estudadas e estabelece práticas adequadas para a sala de aula. É o início de um processo de estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. Ir à escola causa um impacto entre o documental e o real, entre as teorias que cerca a vida dos alunos e os desencontros” (T1-AE-2).</p>
			<p>“No estágio teoria e prática são indissociáveis. Possibilitou um olhar mais adequado em relação às aprendizagens dos alunos. Proporciona a concretização das teorias vistas durante o curso de licenciatura” (T1-AE-4).</p>
			<p>“Abre espaços para investigações do cenário da educação, suas interferências, evoluções e futuras mudanças. É nesse momento que devemos refletir, refazer, reorganizar conteúdos o tempo todo para tirar algum proveito do pouco tempo” (T2-AE-5).</p>
			<p>“Traz pontos que nós como futuros professores devemos pensar para amenizar ou melhorar a situação da língua estrangeira” (T1-AE-5).</p>
			<p>“No estágio tem a possibilidade de articulação e integração da teoria trabalhada nos componentes curriculares do curso com as reais situações do trabalho do futuro profissional da educação. Desenvolvem competências e habilidades, aplicam e organizam conhecimentos e tem oportunidade de vivenciarem e testarem sua vocação para o ofício do magistério” (T1-AE-4).</p>
			<p>“É um elemento integrador da teoria com a prática que favorece a qualidade do ensino” (T1-AE-5).</p>
			<p>“Temos oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos a uma situação concreta. É atividade apropriada para o aluno compreender</p>

FICHEIRO DE RELATÓRIOS DAS TURMAS (T1), (T2) e (T3)			
			<p>as diversas situações vividas pelo professor de espanhol, pois é inserido em relações institucionais e profissionais debatidas e refletidas em sala de aula. O estágio é um momento específico e rico no processo de ensino-aprendizagem em que a síntese da relação teoria-prática se dá. O estágio é fundamental na formação da análise crítica das demandas reais colocadas à profissão” (T1-AE-6).</p> <p>“No estágio espera-se que o profissional legitime sua autonomia docente” (T1-AE-8).</p> <p>“A teoria e prática se complementam” (T1-AE-14).</p> <p>“A prática como um instrumentos de articulação entre a teoria e a prática. Desse modo, é permitido aos graduandos aplicar os conhecimentos apendidos para a sua formação. No estágio tem momentos de revisão bibliográfica, discussões sobre a prática docente, orientações individuais. O estágio é o momento da estagiária colocar em práticas o que foi aprendido ao longo do curso” (T1-AE-16).</p> <p>“A prática do estágio propicia ao estagiário o aprendizado profissional, social e cultural, tendo como resultado uma reflexão real sobre sua profissão. As práticas do estágio constituem-se como um processo de articulação e integração da teoria e prática. Na construção da aprendizagem, bem como a aplicação do aprendizado teórico e prático. Atuar como estagiária promoveu várias inquietações acerca do processo-ensino aprendizagem e também para um auto avaliação, pois foi perceptível visualizar em que preciso melhorar e como atuar como professora. É um eixo articulador entre teoria e prática, logo, é uma oportunidade em que o professor, em formação, entra em contato com a realidade profissional e suas implicações” (T1-AE-17).</p> <p>“Aos estagiários uma melhor compreensão das práticas institucionais e das ações exercidas pelos profissionais, como modo de preparar os futuros professores. O estágio se constitui em espaço para se trabalhar as representações acerca do papel do professor e dos alunos, vistos ainda como agentes passivos na relação do conhecimento. A prática de estágio deve completar a formação do professor de forma a atender às demandas de uma realidade que se faz nova e diferente a cada dia, por essa razão é vista como o momento para que o futuro professor faça uma reflexão sobre sua formação e sua ação, possibilitando seu aprofundamento intelectual e a compreensão do seu verdadeiro papel e o da escola na sociedade” (T1-AE-18).</p> <p>“As práticas de estágio se mostraram extremamente relevantes não somente pelo conhecimento teórico adquirido, mas por seu lado prático</p>

FICHEIRO DE RELATÓRIOS DAS TURMAS (T1), (T2) e (T3)	
	<p>de análise de material didático, de observação de aulas. Foi também possível aprimorar o processo de laboração do relatório, mas sobretudo, comprovar a importância da realização da prática docente” (T1-AE-19).</p> <p>”Apesar da teoria passada no curso senti dificuldades para elaborar os planos. A prática docente é muito mais que a teoria. O estágio significa prática sendo que na prática colocamos a teoria. Assim a formação fica completa” (T2-AE-21);</p> <p>“Podemos perceber o quanto o estágio supervisionado nos proporcionou uma verdadeira integração entre a teoria e a prática docente contemplando de maneira expressiva a nossa formação profissional” (T2-AE-22). Confirmado pelos T2-AE-26 e T2-AE-27.</p> <p>.”Eu acho que a teoria está nas leituras dos textos e a prática está nos diagnósticos está na aula de aula da regência de classe, nas atividades de planejamento e nos relatórios” (T2-AE-27).</p> <p>“Possibilitou embasamento no que diz respeito a relevância de um estágio bem desenvolvido, pois foi possível entender que é de extrema importância para aqueles que querem seguir a carreira de professor, pois é o primeiro passo rumo à sala de aula” (T3-AE-29).</p> <p>“Posso dizer que o estágio supervisionado é uma importante atividade curricular nos cursos de licenciaturas, pois é nele que se conhece a dinâmica do processo educativo, gerando subsídios para atuação docente (T3-AE-30).</p> <p>“O estágio veio para somar e contribuir com minha formação, pois pude compreender” (T3-AE-31).</p> <p>“O estágio docente é considerado uma etapa educativa para consolidar os conhecimentos da prática docente, para proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem” (T3-AE-32). Confirmado pelo T3-AE-33).</p> <p>“O estágio é parte da formação que complementa a teoria” (T3-AE-33). Confirmado pelo (T1-AE-35).</p> <p>“O estágio é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei-9394/96, é necessário à formação profissional a fim de adequar essa formação às expectativas do mercado. Propicia aos alunos estagiários a compreensão e o significado da sala de aula” (T3-AE-34). Confirmado pelo T1-AE-36, T2-AE-39 e T-3-AE-40.</p> <p>“O estágio é uma atividade curricular que propicia aos alunos estagiários a compreensão e o significado do estágio, pois é através dele que se conhece o ambiente escolar e como funciona sua</p>

FICHEIRO DE RELATÓRIOS DAS TURMAS (T1), (T2) e (T3)			
			<p>organização didática e pedagógica, também como entender o comportamento dos alunos de diversas culturas e pensamentos, gerando subsídios para a futura atuação docente” (T3-AE-35).</p> <p>“O estágio docente é de extrema importância, pois aprendi que a teoria é diferente da prática, de modo que a teoria é diferente da prática” (T-3-AE-36).</p> <p>“O estágio é indispensável na formação do futuro professor, sendo parte importante nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas, pois por meio dele é possível que o aluno graduando conheça a realidade da sala de aula e possa colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação” (T3-AE-36). Confirmado pelo T3-AE-37.</p> <p>“Foi visto que para o estágio docente a prática não caminha sozinha. É imprescindível que haja uma fundamentação” (T2-AE-38).</p> <p>“O estágio é um apoio para a atuação na prática profissional daqueles que ainda não possui experiência na área. Estar presente nas atividades do dia a dia do estágio foi uma experiência muito grande para minha formação enquanto acadêmico” (T3-AE-41).</p>

FICHEIRO DE RELATÓRIOS DAS TURMAS (T1), (T2) e (T3)		
	Pesquisa	<p>“Pesquisas realizadas na escola e na sala de aula, transforma sua bagagem teórica em práticas reflexiva numa perspectiva de professor que investiga sua própria ação” (T1-AE-2).</p> <p>“Podemos investigar aspectos que compõem o ambiente escolar e suas relações e implicações pedagógicas” (T1-AE-1-5).</p> <p>“A pesquisa é indispensável para o desenvolvimento e aprimoramento profissional. Toda experiência em sala de aula produz algum tipo de conhecimento, seja para lhe formar enquanto pessoa, seja para lhe formar enquanto profissional, então hoje sou ‘mais professor’, ‘mais aprendente’ e com mais desejo de ser um profissional reflexivo e atuante. Pesquisa da realidade na escola e na sala de aula, transforma sua bagagem teórica em práticas reflexiva numa perspectiva de professor que investiga sua própria ação” (T1-AE-2).</p> <p>“O estágio dar oportunidade de conhecer e investigar sobre a realidade que vive a escola, os professores e os alunos” (T1-AE-6).</p> <p>“Percebemos que sem a pesquisa e a reflexão constante sobre sua prática a caminhada fica ainda muito mais dolorosa e os resultados positivos para o alcance dos objetivos ficam ainda mais difíceis” (T1-AE-7).</p> <p>“O período da observação se pauta por uma perspectiva investigativa da realidade, tanto da escola, quanto da sala de aula.. As observações sevem para compreender as práticas e as próprias ações do professor. As observações da escola, e da sala de aula, são tarefas feita como pesquisa para levantar dados sobre a realidade da escola e da sala de aula. O período da observação se pauta por uma perspectiva investigativa da realidade tanto da escola, quanto da sala de aula. As observações sevem para compreender as práticas e das próprias ações do professor” (T1-AE-8).</p> <p>“A pesquisa na escola foi possível verificar, através da caracterização da escola, como está e como funciona na instituição pública, assim como a sala de aula e o ensino da língua espanhola na rede estadual” (T1-AE-9).</p> <p>“A pesquisa de campo adotada no estágio possibilitou uma proximidade teórica com a realidade do ensino” (T1-AE-12).</p> <p>“Coleta de informações importantes para a aplicação e concretização dos conhecimentos teóricos obtidos durante o processo de formação e também para refletir a respeito das atividades pedagógicas que serão desenvolvidas nas turmas as quais irei lecionar quando estiver formada. O estágio possibilitou</p>

FICHEIRO DE RELATÓRIOS DAS TURMAS (T1), (T2) e (T3)		
		<p>uma aproximação da teórica com a realidade do ensino de língua estrangeira” (T1-AE-18).</p> <p>“Percebemos o estágio como campo para a investigação não só da prática do docente, como (...) de métodos e estratégias de ensino e também das relações entre os sujeitos envolvido, (T2-AE-22). Confirmado pelo T2-AE-25);</p> <p>“A pesquisa faz a gente refletir, questionar e leva a gente a construir novos conhecimentos, deixando a gente mais segura na hora da prática da regência” (T2-AE-27).</p> <p>“O estágio levou a gente a fazer pesquisa empírica na escola sobre o livro didático e sobre as práticas desenvolvidas pela professora colaboradora” (T2-AE-23). Confirmado pelos T2-AE-24 e T2-AE-28).</p> <p>“Fizemos pesquisa de campo na escola, na internet, nas leituras indicadas pelo professor, no livro didático” (T2-AE-28).</p> <p>“A proposta da realização do estágio como pesquisa chama atenção, pois é uma maneira de incentivar a formação de um professor mais qualificado, pronto para enfrentar uma sala de aula sem o pavor do primeiro encontro com a turma, já que as pesquisas podem ajudar a compreender de maneira mais ampla a situação de ensino nas escolas e suas limitações, para que assim se possa pensar em soluções adequadas” (T3-AE-29).</p> <p>“Trabalhamos com aulas investigativas, utilizando o computador. Acredito que as investigações realizadas pelos professores venham a melhorar não só a qualidade como bom profissional, mas também tem grande impacto sobre o desempenho educacional dos alunos. Realmente um professor que não questiona, não tem capacidade para se desenvolver profissionalmente e nem competências que as façam pensar e refletir sobre a realidade de cada um dos alunos. Um professor questionador é aquele que se questiona e questiona o seu insucesso perante os alunos” (T3-AE-30).</p> <p>“A formação de professor cuja marca é alavancar o estágio como pesquisa e, entende que o foco do estágio é a formação do professor, visualizando-o como campo de pesquisa” (T1-AE-31).</p> <p>“A pesquisa no estágio, por um lado, se traduz na mobilização de pesquisas que permitem a análise dos contextos onde os estágios se realizam (T3-AE-32).</p> <p>“O estágio permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades da pesquisa. No estágio a marca é alavancar o estágio como pesquisa” (T3-AE-32).</p>

FICHEIRO DE RELATÓRIOS DAS TURMAS (T1), (T2) e (T3)			
			<p>“Pude investigar aspectos como o ambiente escolar” (T3-AE-33).</p> <p>“O estágio propicia aos alunos estagiários a compreensão e a reflexão da prática docente. O professor pesquisador está sempre buscando novas formas de como melhorar seu método, sendo reflexivo na prática” (T3-AE-34).</p> <p>“A pesquisa no estágio é um método de formação dos futuros professores, os estagiários podem elaborar projetos que permitam compreender e problematizar a situação que observam” (T3-AE-35).</p> <p>“Durante o período do estágio percebe-se que o professor não seja executor de currículos ou conjunturas previamente definidas, mas que se imponha como crítico-reflexivo, atuando de forma investigativa” (TAE-37).</p> <p>“Para que os docentes sejam investigadores devem refletir a ação de aprendizagem que estão envolvidas em sala de aula, não só tentando compreender a sim, mas também procurando melhorar sua prática de ensino” (T2-AE-38).</p> <p>“O professor pesquisador é aquele que está sempre procurando aperfeiçoar a sua prática pedagógica, está sempre se renovando, questionando tudo e a si mesmo, a fim de encontrar formas de contribuir com a educação” (T52-AE-39).</p> <p>“Todo professor pesquisador tem visão crítica, tem condições de transformar a realizada em prática e isso não é uma tarefa fácil para ninguém” (T2-AE-41)</p>
		Reflexividade	<p>“As observações feitas e as reflexões delas resultantes, deverão colaborar com a formação da identidade profissional do licenciado. Refletimos sobre conceitos e procedimentos didáticos importantes para a formação do professor” (T1-AE- 1).</p> <p>“O futuro professor deve fazer uma série de reflexões acerca da prática cotidiana em sala de aula” (T1-AE-2).</p> <p>“A pesquisa no estágio caracterizou-se como uma pesquisa de campo e bibliográfica, que tem fundamental importância para a formação do professor que pesquisa, e assumirá o exercício de sua profissão de forma consciente e embasada em todo um aporte que fundamenta sua prática. Promoveu uma reflexão sobre a realidade</p>

FICHEIRO DE RELATÓRIOS DAS TURMAS (T1), (T2) e (T3)		
		<p>profissional e indicou um caminho reflexivo para a formação do docente” (T1-AE-2).</p> <p>“É necessário refletir para avançar, inovar. Tal proposta visa levar os licenciandos a uma reflexão sobre a própria prática docente e a formação de professor-pesquisador” (T1-AE-3).</p> <p>“Levou-me a ver a importância da observação reflexiva antes da execução” (T1-AE-4).</p> <p>“o estágio mostra aos alunos do curso de licenciatura em espanhol a verdadeira realidade do ensino nas escolas públicas, fazendo refletir e ter um olhar mais crítico, responsável, consciente e seguro em suas decisões ao assumir a sala de aula” (T1-AE-5).</p> <p>“Com uma reflexão constante sobre a sua prática a caminhada fica ainda mais dolorosa” (T1-AE-10).</p> <p>“A reflexão por parte do professor se torna essencial em sua prática diária em sala de aula, pois interfere diretamente em seu plano de estágio (T1-AE-20).</p> <p>“Devemos encarar o estágio como um espaço para reflexão sobre questões que dizem respeito à vida e ao trabalho docente” (T3-AE-29).</p> <p>“Estou consciente de que tentei fazer um bom trabalho dentro das particularidades. Construí laços com alguns e lembrarei com carinho da maioria deles [alunos]. Foi uma experiência única que vem a somar” (T3-AE-30).</p> <p>“Pude compreender e refletir sobre uma escola” (T3-AE-31).</p> <p>“O estágio é um momento para proporcionar aos estudantes de licenciatura uma oportunidade de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, o ambiente escolar e suas implicações pedagógicas” (T3-AE-33).</p> <p>“Ser professor investigador é ter atitude para agir transformando-se e transformando o ambiente escolar em que leciona. É também observar, levantar dados, analisar e interpretar” (T3-AE-33).</p> <p>“O estágio propicia aos alunos estagiários a compreensão e a reflexão da prática docente” (T3-AE-34). Confirmado por T3-AE-36).</p> <p>“Quando se reflete sobre as próprias experiências no estágio, o professor se depreende dos limites de sua formação” (T3-AE-35);” é importante que se faça pesquisa no campo da prática de ensino,</p>

FICHEIRO DE RELATÓRIOS DAS TURMAS (T1), (T2) e (T3)			
			<p>pois elas ampliam a nossa compreensão das situações de vivências e dos diferentes contextos escolares” (T3-AE-35).</p> <p>“O professor investigador está sempre buscando novas formas de como ensinar melhor, sendo reflexivo na prática e compartilhando os resultados com seus colegas” (T3-AE-36). Confirmado por T! -AE-37).</p> <p>“A postura investigativa deve estar inerente à profissão do ser professor” (T3-AE-37).</p> <p>“A ação de refleti sobre a prática docente e a importância da pesquisa tem um sentido educacional. O professor pesquisador busca uma investigação para conhecimento da realidade, entendendo sobre a mesma e r busca sua transformação e humanização” (T3-AE-38).</p>
		Identidade Profissional	<p>“penso que as experiências por esta etapa da formação é fator decisivo para a formação de uma identidade docente comprometida com a transformação da triste realidade em que se encontra a educação do País” (T1-AE-1).</p> <p>“O Estágio é uma etapa que visa a construção de uma identidade profissional que valia sua prática, age com criatividade e intervém cotidianamente na realidade” (T1-AE-2).</p> <p>“O Curso e Espanhol propõe formar o professor que pesquisa” (T1-AE-2).</p> <p>“Todas essas etapas do Estágio [do estágio] objetivam formar professores reflexivos, profissionais cidadão” (T1-AE-3).</p> <p>“O relatório se torna memória viva de formação, o registro é o caminho de não se perder no tempo e no espaço o momento de formação, logo sistematização de nossa prática, registro de uma construção de identidade que que nesse momento é composta pelo conhecimento da escola onde foi realizado o estágio” (T1-AE-7).</p> <p>“É uma identidade em permanente construção. A identidade do docente em formação e uma ferramenta educativa para otimizar a vida acadêmica” (T1-AE-8);</p> <p>“O relatório crítico-reflexivo é uma construção da identidade profissional e uma identidade em permanente construção” (T1-AE-8).</p>

FICHEIRO DE RELATÓRIOS DAS TURMAS (T1), (T2) e (T3)			
			<p>“. O estágio como um todo visa formar professores reflexivos. Os pressupostos e as diretrizes presentes no curso, decisivos na construção da identidade” (T1-AE-11).</p> <p>“A identidade do professor é construída no decorrer do exercício da profissão. Pressupõe-se que a partir da articulação entre a teoria e a prática, se inicie a construção da identidade do professor” (T1-AE-13).</p> <p>“Identidade é algo construída no decorrer do exercício de sua profissão”.</p> <p>“O estágio é concebido com atividade formadora de identidade própria no início da prática” (T1-AE-14).</p> <p>“O estágio como prática que orienta e enriquece as competências docentes do estudante que já vai adquirindo uma identidade própria no início da carreira” (T1-AE-15).</p> <p>“A identidade do professor é contruída no decorrer do exercício de sua profissão, assim, é durante a sua formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade docente” (T1-AE-18).</p> <p>“as orientações que recebemos nas reuniões possuem o propósito de nos embasar para sermos aptos a investigar o ambiente escolar” (T3-AE-33).</p>