



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A PRÁTICA REFLEXIVA:
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUESTÃO**

CÁSSIA MACHADO RIBEIRO DANTAS

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A PRÁTICA REFLEXIVA:
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUESTÃO**

CÁSSIA MACHADO RIBEIRO DANTAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Oliveira Araújo.

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2021**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Dantas, Cássia Machado Ribeiro

D192f Formação de professores(as) para a prática reflexiva : o estágio supervisionado em questão / Cassia Machado Ribeiro Dantas ; orientadora Maria Inêz Oliveira Araújo. – São Cristóvão, SE, 2021. 79 f.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Ensino superior. 3. Professores - Formação - Sergipe. 4. Prática de ensino. I. Universidade Federal de Sergipe - Estudo e ensino (Estágio). II. Araújo, Maria Inêz Oliveira, orient. III. Título.

CDU 377.8(813.7)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



CÁSSIA MACHADO RIBEIRO DANTAS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A PRÁTICA REFLEXIVA:
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUESTÃO**

APROVADA EM: 27.08.2021

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.**

**Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Oliveira Araújo (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS)**

**Prof.^a Dr.^a Aline Lima de Oliveira Nepomuceno
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS)**

**Prof.^a Dr.^a Monica Lopes Folena Araújo
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2021**

À minha família.

AGRADECIMENTOS

A *Deus* por esta e por todas as bênçãos alcançadas.

À *minha família* pela educação, pelo amor e pelo cuidado a mim dispensados.

À *Universidade Federal de Sergipe (UFS)* pela formação acadêmica.

Ao *Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS)* pela formação em pesquisa e pelo título de Mestre em Educação a mim dispensados.

Ao *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)* pela Bolsa de Mestrado.

À *professora Dr.^a Maria Inêz Oliveira Araújo* pelo trabalho de orientação da pesquisa dissertativa.

Às *docentes do Departamento de Educação (DED/UFS)* pela disponibilização dos documentos institucionais e pedagógicos para a pesquisa.

Às *professoras Dr.^a Aline Lima de Oliveira Nepomuceno e Dr.^a Monica Lopes Folena Araújo* pelas contribuições e orientações por ocasião da qualificação e defesa desta dissertação.

“O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção, que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento.”

(Edgar Morin)

RESUMO

A consideração da tríade formação, prática e saberes docentes é inerente para termos a percepção do estágio supervisionado como um dos mais importantes momentos experienciados pelos(as) futuros(as) professores(as), pois a prática docente, longe de ser um contêiner de conhecimentos científicos prontos/aplicados, é um espaço para a construção dos saberes docentes, e, nesse aspecto, formar para a prática reflexiva é, antes de mais nada, corroborar essa ideia, na qual repousa o desenvolvimento da competência-chave da reflexão na e sobre a ação docente. Nesse ínterim, a pesquisa teve como objetivo compreender como o estágio supervisionado contribui para a formação de professores(as) reflexivos(as). Para tanto, foi realizada pesquisa documental utilizando os seguintes documentos textuais/institucionais: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *Campus* Professor José Aloísio de Campos (cidade de São Cristóvão), planos de ensino dos componentes curriculares de estágio supervisionado, bem como relatórios/relatos de experiência dos(as) discentes-estagiários(as). Os dados foram analisados e interpretados à luz dos referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa. Com os resultados, foi possível inferir que o estágio supervisionado constitui-se em formação no contexto real – a escola – para a prática profissional/docente, caracterizada pela complexidade e pelo enfrentamento a esta, a qual está traduzida nos relatos dos(as) discentes-estagiários(as); e a construção dos saberes experienciais, bem como sua interação com o conhecimento teórico, ocorrem mediadas pelo mecanismo proposto de intervenção e análise das práticas e subsidiadas pelo processo de orientação e supervisão, bem como pela postura reflexiva e autônoma dos(as) próprios(as) estagiários(as).

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Estágio Supervisionado. Professores(as) Reflexivos(as).

ABSTRACT

The consideration of the triad of teacher training, practice and knowledge is inherent to having the perception of the supervised internship as one of the most important moments experienced by future teachers, since teaching practice, far from being a container of ready/applied scientific knowledge, is a venue for the construction of teaching knowledge, and, regarding to this, training for reflective practice is, above all, to corroborate this idea, on which the development of the key competence of reflection in and about the teaching action. In the meantime, the research aimed to understand how the supervised internship contributes to the formation of reflective teachers. Therefore, a documentary research was carried out using the following textual/institutional documents: Pedagogical Project of the Pedagogy course at the Federal University of Sergipe (UFS), *Campus* Professor José Aloísio de Campos (in the city of São Cristóvão), teaching plans of the curricular components of supervised internship as well as internship reports. Data were analyzed and interpreted according to the theoretical frameworks that underlie this research. With the results, it was possible to infer that the supervised internship is constituted in training in the real context - the school - for the professional/teaching practice, characterized by the complexity and the confrontation with it, which is translated in the reports of the students – interns; and the construction of experiential knowledge, as well as its interaction with theoretical knowledge, occur mediated by the proposed mechanism of intervention and analysis of practices, and supported by the process of guidance and supervision, and by the reflective and autonomous posture of the interns themselves.

Keywords: Pedagogy Course. Supervised Internship. Reflective Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Elementos formadores da prática profissional e o ensino prático reflexivo.....	25
Figura 02 – Etapas do processo de reflexão-na-ação.....	26
Figura 03 – O mecanismo da prática reflexiva.....	50
Figura 04 – Incidentes ou acontecimentos que provocam a reflexão.....	52
Figura 05 – Distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Sistematização quantitativa das produções científicas selecionadas.....	19
Quadro 02 – Perfil do(a) profissional a ser formado no curso de Pedagogia (UFS/ <i>Campus</i> São Cristóvão).....	38
Quadro 03 – Ementas do componente estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFS/ <i>Campus</i> São Cristóvão.....	41
Quadro 04 – Proposta pedagógica para o componente <i>Estágio Supervisionado II</i> no curso de Pedagogia (UFS/ <i>Campus</i> São Cristóvão).....	42
Quadro 05 – Carga horária destinada às atividades na escola campo de estágio.....	42
Quadro 06 – Proposta pedagógica para o componente <i>Estágio Supervisionado III</i> no curso de Pedagogia (UFS/ <i>Campus</i> São Cristóvão).....	44
Quadro 07 – Dificuldades enfrentadas pelas discentes em situação de estágio supervisionado no curso de Pedagogia (UFS/ <i>Campus</i> São Cristóvão).....	54
Quadro 08 – O estágio supervisionado na concepção dos(as) discentes-estagiários(as) do curso de Pedagogia (UFS/ <i>Campus</i> São Cristóvão).....	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Constituição do Currículo Padrão do Curso de Pedagogia (UFS/ <i>Campus</i> São Cristóvão).....	40
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEPE	Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão
DCN-Ped.	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
DEAPE	Departamento de Apoio Didático Pedagógico
DED	Departamento de Educação
EaD	Educação a Distância
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 FORMAR PARA A PRÁTICA REFLEXIVA: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL SOB UMA NOVA EPISTEMOLOGIA.....	24
2.1 A IDEIA DE UM ENSINO PRÁTICO BASEADO NA REFLEXÃO-NA-AÇÃO.....	26
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) REFLEXIVOS(AS) E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	28
3.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA (PP) PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFS/CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO.....	29
3.1.1 A concepção nuclear/orientadora para a formação docente.....	33
3.2 ENTRE OS DIRECIONAMENTOS DADOS AO COMPONENTE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS RELATOS DOS(AS) DISCENTES-ESTAGIÁRIOS(AS).....	39
3.2.1 O enfrentamento à complexidade da prática.....	46
3.2.2 O estágio supervisionado para além de sua redução à aplicação da teoria.....	55
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	75

1 INTRODUÇÃO

Sempre tive admiração pelos(as) professores(as) polivalentes ou pedagogos(as), os(as) quais são imbuídos(as), legalmente, da incumbência da condução do processo de alfabetização, do ensino de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, pessoalmente, chamados(as) a cumprir essa incumbência em meio às intempéries da desvalorização profissional e salarial, das baixas condições de trabalho, das lacunas na formação, entre outros aspectos adversos. Sou filha de uma professora polivalente e sei da luta e dos desafios desses(as) profissionais no seu dia a dia e na realidade da prática profissional.

Nessa atmosfera docente, graduei-me no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Essa graduação despertou-me para os problemas na formação de pedagogos(as) (mas o fato é que os problemas da área da educação, de um modo geral, me inquietaram durante boa parte de minha trajetória escolar, desde o Ensino Fundamental!).

Dentre outros, questioneei o estágio supervisionado. Considerei, naquele momento, o atual curso de Pedagogia um tanto teórico, pois os momentos para a prática tinham sido diminutos. Queixava-me da dificuldade de “aplicar” a teoria na prática. E tentei muitas vezes esse feito, porém, em muitas ocasiões, a solução não estava na simples utilização dos conteúdos disciplinares ministrados no curso de Pedagogia.

Por isso, quando pronuncio a expressão *aplicação da teoria* ou *aplicação do conhecimento*, sinto-me desconfortável, uma vez que ela sempre me remete à técnica ou a uma ação “fria”, irrefletida, impensada. Penso que todo(a) profissional, inclusive o(a) professor(a), não deveria atuar somente “aplicando” conhecimentos e executando meramente tarefas, mas pensando, refletindo sobre aquilo que faz, fez ou irá fazer e como faz, fez e fará.

E, ainda me reportando às minhas experiências acadêmicas com o estágio supervisionado, ouvi dizer, muitas vezes, que uma coisa era ali, na faculdade, na medida em que se tratava da teoria, outra bem diferente era a prática do dia a dia, do cotidiano da sala de aula. Então essa percepção do *lôcus* da teoria e da prática, acrescida da ideia difundida de “aplicar” a teoria à prática quando no exercício da docência, inquietou-me a respeito da formação inicial de pedagogos(as) para a prática docente. Mais especificamente, me fez pensar sobre a articulação entre teoria e prática e os saberes próprios à docência. Pensei, sobretudo, no(a) professor(a) como um(a) profissional que reflete sobre e não apenas “aplica” teoria e executa tarefas prescritas.

Nesse emaranhado de pensamentos e inquietações, consegui avistar a importância do estágio na formação inicial do(a) professor(a) como espaço de ensino e aprendizagem, além de desenvolvimento da competência de refletir durante a prática docente e sobre esta. Afinal, o(a) professor(a) precisa estar preparado(a) para as singularidades da prática, isso porque esta não se constitui apenas num roteiro pré-estabelecido e previsto teoricamente pelo seu curso de graduação, bastando “aplicá-lo”.

Isso quer dizer que uma formação técnica, quando só realizada mediante teoria, não ajudará o(a) professor(a) a ser um(a) profissional reflexivo(a), autônomo(a) intelectualmente e criativo(a), que imagina respostas para as situações adversas da prática docente. Pelo contrário, ela tolhe a capacidade de refletir e criar, de construir novos saberes da prática, afinal de contas o conteúdo já está tecido, bastando aos(às) discentes inculcá-los.

De acordo com o artigo 61, parágrafo único, inciso II, da Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é um dos fundamentos da formação dos(as) profissionais da educação a associação entre a teoria e a prática, mediante o estágio supervisionado (BRASIL, 1996). Essa redação é análoga àquela estabelecida pela Resolução nº 1/2006, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil, em seu artigo 3º, que assinala que o(a) “[...] estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de **conhecimentos teóricos e práticos**, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão [...]” (BRASIL, 2006, p. 1, grifo nosso). Vejamos, então, que é função do estágio supervisionado articular teoria e prática a fim de que se prepare o(a) graduando(a) para o exercício ou a prática profissional.

Penso que o estágio supervisionado é a ocasião privilegiada para a articulação entre o conhecimento científico/teórico e o saber prático ainda na graduação. Ele é um prelúdio da inicialização na carreira profissional. E, quando digo ser o estágio um prelúdio, quero dizer que é um momento muito importante, porém introdutório, para inserção do(a) estudante na profissão, pois o tempo de duração é relativamente curto. Então, logicamente que não se pode responsabilizar o estágio pela preparação total do(a) futuro(a) professor(a) para a docência. Essa preparação se complementará, certamente, ao longo da carreira por uma série de experiências, ou seja, por meio de uma formação contínua.

E, talvez, o grande e integral valor do estágio supervisionado para a formação docente esteja latente ou oculto por este aspecto: ser simplesmente um prelúdio, uma introdução. Entretanto, ao se constituir, concomitantemente, prática da profissão docente e ensino prático desta, acredito na possibilidade de esse componente curricular vir a contribuir para a formação

de professores(as) reflexivos(as), conjectura essa que está corporificada na questão central desta pesquisa, como se poderá ler logo adiante.

É manifesta, aqui, portanto, a minha inquietude com uma formação docente baseada em um “modelo aplicacionista do conhecimento”, em que “[...] os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão **estagiar** para ‘aplicarem’ esses conhecimentos.” (TARDIF, 2014, p. 270, grifo nosso). E minha inquietação debruça-se justamente sobre isso, sobre esse “estagiar” como “aplicação” de conhecimentos apenas.

No entanto, a prática pedagógica, como afirmam Gauthier et al. (2006), é complexa e inserida na “contingência”, e os saberes formalizados não dão conta, unicamente, de orientar a ação do(a) professor(a) ou de atender às incertezas e singularidades próprias da realidade de uma sala de aula. Afinal, “Grande parte dos problemas tratados por um profissional *não figura nos livros* e não pode ser resolvida apenas com a ajuda dos saberes teóricos e procedimentais ensinados.” (PERRENOUD, 2002, p. 15, grifo do autor).

E, quando penso sobre esse aspecto da complexidade que marca a prática pedagógica ou a própria ação do(a) docente (e, enquanto ação, não ser constituída apenas por conhecimentos teóricos), eu, imediatamente, me reporto à “lógica disciplinar” que fragmenta a formação docente em diversas disciplinas autônomas e fechadas em si mesmas, sem relação entre si e de curta duração. Além de que, ratificando o que foi posto no parágrafo anterior, “[...] a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. *Numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo.*” (TARDIF, 2014, p. 271, grifo do autor).

Desse modo, a formação de professores(as) baseada na lógica disciplinar é marcada pela dicotomia teoria-prática. E entendo, a partir dessa citação no parágrafo anterior ou tomando-a como referência, a relevância do ensino prático em uma formação docente (ou numa formação profissional, de um modo geral) na qual conhecimento e ação se articulam por meio da aprendizagem através do próprio fazer. Nesse sentido, o estágio não estaria reduzido à aplicação do conhecimento ao fazer, mas seria um instrumento para aprendizagem e construção dos saberes da ação docente.

Essa ideia de ensino prático reveste-se de fundamentação na “nova epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação”, como proposto por Schön (2000, p. 7) após suas críticas à racionalidade técnica e seu posicionamento contrário à formação racionalista, destinada aos(às) profissionais (de uma maneira geral) nas universidades, a qual desvincula a teoria da

prática e limita a ação daqueles(as) apenas à aplicação do conhecimento universitário ou científico nas situações práticas da profissão.

Diante disso, ele propusera a ideia de um “ensino prático reflexivo” (SCHÖN, 2000, p. 25), voltado a auxiliar os(as) futuros(as) profissionais a adquirirem a competência de resolver ou dar respostas a problemas complexos, competência que tem seu fundamento no processo de reflexão-na-ação ou no enfrentamento criativo pelo(a) profissional a uma situação ou um problema que lhe cause incerteza e conflito no modo como agir ou responder.

Essa ideia de um ensino através do fazer, e do conhecer e refletir na ação, é aquela que defendemos ser a perspectiva norteadora para o estágio supervisionado, visto que este tem por fito preparar o(a) futuro(a) professor(a) para agir de maneira teórico-prática no processo de aprendizagem de seus(suas) alunos(as).

Diante do exposto, partindo da minha própria experiência nas atividades de estágio supervisionado, enquanto discente, e das dificuldades enfrentadas pelos(as) graduandos(as) nos primeiros contatos com a sala de aula, me percebi interessada pelo estudo da **formação inicial de professores(as) realizada no estágio supervisionado para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Contudo, foi me enveredando pelo campo epistemológico da formação docente e seus pressupostos teóricos que me inquietei a respeito da formação de professores(as) reflexivos(as), inquietação essa materializada na seguinte questão: **como o estágio supervisionado contribui para a formação de professores(as) reflexivos(as)?**

Com base na questão central, foi necessário responder às seguintes questões norteadoras:

1. **Qual a concepção de formação docente na qual se fundamenta o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS/Campus São Cristóvão)?**
2. **De que maneira o estágio supervisionado possibilita a construção do saber experiencial, bem como a interação deste com o saber teórico, a partir das inquietações ou problemas experienciados pelos(as) discentes-estagiários(as)?**
3. **Quais as possibilidades para a formação de professores(as) reflexivos(as) mediante o estágio supervisionado?**

A fim de responder à questão central desta pesquisa e às demais questões norteadoras, foi inerente a isso compreender como o estágio supervisionado contribui para a formação de

professores(as) reflexivos(as). Tomando como referência esse objetivo geral e a questão central desta pesquisa, faz-se mister alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar a concepção de formação docente na qual se fundamenta o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS/*Campus* São Cristóvão);
- b) Evidenciar no estágio supervisionado a construção do saber experiencial, bem como a interação deste com o saber teórico, a partir das inquietações ou dos problemas experienciados pelos(as) discentes-estagiários(as);
- c) Explicitar as possibilidades para a formação de professores(as) reflexivos(as) mediante o estágio supervisionado.

A pesquisa de caráter qualitativo visa entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais por meio da análise de experiências de indivíduos ou grupos, do exame (baseado na observação e no registro de práticas, além de análise desse material) de interações e comunicações em desenvolvimento e da investigação de documentos, como textos, imagens, filmes ou músicas (FLICK, 2009b).

Assim, esta investigação científica foi constituída e orientada pela pesquisa bibliográfica a fim de compreendermos a ideia de uma formação profissional para a prática reflexiva, utilizando como fonte livros, periódicos científicos, teses e dissertações, os quais proveram fundamentação teórica, assim como subsidiaram a identificação do estágio atual do conhecimento sobre o tema (GIL, 2017).

Com o escopo de averiguar a relevância da questão deste estudo científico para o campo da formação docente e para a própria pesquisa em educação no Brasil, e para, posteriormente, aprofundar a problemática em seu referencial teórico, foi necessário realizar um estudo do conhecimento da produção científica brasileira referente ao estágio supervisionado na formação inicial de pedagogos(as) no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha da fonte SciELO teve relevância por seu alcance internacional, e não somente nacional ou local, das pesquisas publicadas.

Como estratégia de busca, foram utilizados os descritores [estágio supervisionado and Pedagogia], [formação inicial em Pedagogia] e [estágio supervisionado], mediante os seguintes critérios de escolha: a) inserir-se no marco temporal 2015 a 2019 com vistas a uma busca por produções recentes; b) incluir ou fazer alusão aos termos [formação inicial], [Pedagogia] e

[estágio supervisionado] no título e/ou no resumo e nas palavras-chave. O Quadro 01, a seguir, mostra o resultado da seleção das produções levantadas.

Quadro 01 – Sistematização quantitativa das produções científicas selecionadas

ANO	Nº DE ARTIGOS/RELATOS DE EXPERIÊNCIA	Nº DE DISSERTAÇÕES	Nº DE TESES
2015		3	1
2016		3	1
2017		3	4
2018	1	1	
2019			
TOTAL	1	10	6

Fonte: Elaborado pela autora.

As temáticas dessas produções levantadas versam sobre o estágio supervisionado na formação de professores(as) à distância (EaD); o estágio supervisionado como espaço de aprendizagens docentes; a relação teoria e prática na perspectiva da práxis no estágio curricular; a orientação e a supervisão nos estágios dos cursos de Pedagogia; a formação de professores(as) para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental no estágio supervisionado; o cuidado e a educação no estágio supervisionado na Educação Infantil; o ensino de Ciências Naturais para os anos iniciais do Ensino Fundamental no estágio supervisionado; a prática do estágio curricular e a escolha profissional; e o estágio supervisionado e a relação teoria e prática reflexiva no curso de Pedagogia.

Essa última temática é tratada no estudo realizado por Silva e Gaspar (2018), o qual tem sua problemática mais aproximada com a delimitação do problema desta pesquisa. Sendo a revisão de literatura crucial para o desenvolvimento de um trabalho acadêmico profissional (MOREIRA; CALEFFE, 2008), fiz-me portadora da incumbência de produzir uma pesquisa relevante ou que colabore para o avanço da área do conhecimento na qual este estudo está inserido, dando continuidade àquilo que já foi produzido. Dessa maneira, é pertinente a questão elaborada, a qual orientará esta produção científica.

A *posteriori*, foi realizado um estudo documental, sendo que “A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre ambas está na natureza das fontes. A fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não.” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 74). Segundo Flick (2009a), pode-se utilizar a análise de documentos como uma estratégia complementar para outros métodos – a entrevista, por exemplo – ou como método autônomo, e, neste último caso, ou seja, utilizando-a como método autônomo, “[...] a

pesquisa contará com a informação sobre aquela realidade em estudo que estiver documentada neste tipo de dados.” (FLICK, 2009a, p. 231). Porém, ainda de acordo com o autor, os documentos não são apenas representação dos fatos ou da realidade, mas meios de comunicação, pois quem os produziu visou a algum objetivo e a algum tipo de uso ou definiu a quem está destinado o acesso aos dados.

Desse modo, esta pesquisa documental teve por escopo buscar evidências explícitas ou implícitas de contribuições do estágio supervisionado para a formação de professores(as) reflexivos(as). Ela foi realizada mediante a análise dos seguintes documentos escritos ou textuais – institucionais e pedagógicos: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) da Universidade Federal de Sergipe (UFS/*Campus* São Cristóvão), Resolução nº 25/CONEPE/2008, a qual aprova esse PPC, o ementário e os programas/planos de ensino do componente estágio supervisionado, bem como os relatórios de atividades e relatos de experiência dos(as) estudantes-estagiários(as), e as Resoluções nº 1/2006 e nº 2/2015, as quais instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil e 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.

De acordo com Flick (2009b), as experiências de indivíduos ou grupos podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas cotidianas ou profissionais, e, para tratar delas, analisei o conhecimento, os relatos e as histórias do dia a dia. Afinal de contas, a pesquisa qualitativa “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente.” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73). Assim, a preocupação do(a) pesquisador(a) é com o “[...] aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (GOLDENBERG, 2013, p. 14).

Os documentos foram acessados por formalização de pedido por e-mail, a saber: o PPC do Curso de Pedagogia (UFS/*Campus* São Cristóvão) ao Departamento de Apoio Didático Pedagógico (DEAPE) da Universidade Federal de Sergipe; e a Resolução nº 25/CONEPE/2008, a qual aprova o referido PPC, ao Departamento de Educação (DED) da instituição de Ensino Superior citada.

Dos componentes curriculares que formam o Currículo Padrão do curso de Pedagogia da UFS/*Campus* São Cristóvão, quatro (4) deles estão destinados às atividades de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. São eles: *Estágio Supervisionado I*, *Estágio Supervisionado II*, *Estágio Supervisionado III* e *Estágio Supervisionado IV*. Destes, somente

Estágio Supervisionado II e *Estágio Supervisionado III* correspondem, efetivamente, a atividades de docência, respectivamente na Educação Infantil/Alfabetização e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O componente *Estágio Supervisionado I* destina-se à atividade de observação da estrutura, do funcionamento e da organização da escola, enquanto o *Estágio Supervisionado IV* destina-se à atividade de gestão e coordenação escolar. Tendo ciência de que o objeto de estudo desta pesquisa é a formação inicial de professores(as) realizada no estágio supervisionado para a docência nos anos iniciais de escolarização, então foi considerada a busca apenas pelas turmas (mais recentes) de *Estágio Supervisionado II* e *Estágio Supervisionado III*.

Isso não quer dizer que não se reconheçam a importância e a contribuição do componente *Estágio Supervisionado I* para a formação docente, no entanto, por ele se limitar somente à realização de observações e ao registro destas, sem possibilidade para o(a) estudante-estagiário(a) aprender fazendo ou planejando, ministrando e avaliando e, dessa forma, atuando ou agindo a fim de refletir na e sobre sua ação, tornou a sua análise sem efeito para esta pesquisa em específico. Isso não quer dizer também que não se reconheça a relevância da inserção do(a) graduando(a) na escola para observação de sua dinâmica no aspecto da estrutura, do funcionamento e da organização. Concentrou-se esta pesquisa no aspecto da ação docente e não da observação apenas, o que me levou à seleção dos componentes *Estágio Supervisionado II* e *III*, pois se constituem, ambos, tanto por observação quanto por regência de classe.

Devido à pandemia de Sars-CoV-2 em 2020, não houve prática de ensino nas escolas, por isso os documentos analisados foram de estágios desenvolvidos no ano de 2019, ano em que se constatou a ocorrência de atividades de *Estágio Supervisionado III*, com duas turmas ofertadas no primeiro semestre, e *Estágio Supervisionado II*, com quatro turmas ofertadas no segundo semestre. Para ter acesso aos documentos para análise, enviei e-mails para os(as) docentes responsáveis por essas turmas, solicitando os programas ou planos de ensino dos componentes e relatos de experiência dos(as) estudantes-estagiários(as) do ano de 2019. No entanto, além do ano de 2019, disponibilizaram relatórios de experiência referentes ao ano de 2017, os quais prontamente foram aceitos para análise, como também se estabeleceu os anos de 2017 a 2019 para a coleta de dados.

Foi analisado o quantitativo de documentos cedidos de forma voluntária pelos(as) docentes que responderam à solicitação. O acesso aos relatórios tornou-se limitado, pois nem todos(as) os(as) docentes do componente estágio supervisionado estavam de posse desses documentos porque já haviam devolvido aos(às) discentes, uma vez que esses(as) docentes optaram pela entrega das atividades por via impressa e não *online*. Assim, foram analisados 8

(oito) relatórios de estágio contendo os depoimentos individuais de 15 (quinze) discentes. Esses documentos foram construídos em trio, em dupla ou individualmente.

Os relatórios estão constituídos pelos seguintes itens: 1) Apresentação; 2) Descrição das observações realizadas; 3) Detalhamento da preparação para a prática; 4) Descrição das atividades realizadas a cada dia; 5) Depoimentos individuais; 6) Considerações finais; 7) Referências e 8) Anexos, e, neste último, constando os planos diários, as atividades desenvolvidas, os registros fotográficos, o ofício, a ficha de frequência no campo de estágio e a avaliação do(a) supervisor(a) de estágio.

O diário de campo a ser preenchido, elaborado pelo(a) docente orientador(a) do componente, está composto pelas seguintes inquirições: 1) Todas as atividades planejadas foram executadas? Caso não tenham sido, justifique; 2) Encontrou dificuldades na realização das atividades? Como as crianças reagiram às situações de aprendizagem? (Interação verbal entre professor(a) e alunos(as): perguntas feitas pelo(a) professor(a)/respostas dos(as) alunos(as)/perguntas feitas pelos(as) alunos(as)/respostas do(a) professor(a)); 3) Sua colega colaborou de acordo com o previsto? 4) O(A) professor(a) da turma permaneceu em sala durante sua prática? 5) Existiram fatores desencadeadores de “silêncios” e “tensões” em sala de aula? 6) Os(As) alunos(as) corresponderam às suas atividades como previsto?

A avaliação do(a) supervisor(a) de estágio está constituída pelos seguintes itens para avaliação da prática dos(as) estagiários(as): 1) Engajamento com a proposta do estágio; 2) Domínio dos conteúdos trabalhados; 3) Adequação do planejamento de ensino; 4) Organização na execução das atividades previstas; 5) Capacidade de redimensionamento das práticas pedagógicas; 6) Interação com os(as) educandos(as) envolvidos(as) no estágio; 7) Favorecimento de aprendizagens significativas nos(as) educandos(as); 8) Postura profissional no ambiente escolar.

A descrição e a análise desses dados objetivaram identificar, nos relatórios de estágio supervisionado, a construção do saber experiencial e a interação deste com o saber teórico, bem como verificar as inquietações, as dificuldades ou os problemas descritos nesses relatos e de que maneira foram tratados pelos(as) estudantes-estagiários(as). Os dados foram analisados e interpretados sob a perspectiva dos referenciais teóricos que fundamentaram esta pesquisa.

A fase da análise dos dados contou com a seleção dos relatos escritos dos(as) estagiários(as), contidos no item “depoimentos individuais” dos relatórios¹ de estágio, os quais foram identificados(as) com a letra E, seguida de um número em ordem crescente: Estagiário(a)

¹ O conteúdo dos relatórios de estágio foi extraído na íntegra, inclusive preservando os erros de grafia ou de digitação presentes em algumas ocasiões.

1 (E1), Estagiário(a) 2 (E2), Estagiário(a) 3 (E3), e assim sucessivamente. Como já informado anteriormente, esses relatórios foram construídos individualmente, em dupla ou em trio. Quando a narrativa estava posta como considerações da dupla ou do trio, identificamos a citação da seguinte maneira: (E1 e E2), (E3, E4 e E5), e assim de contínuo.

Partindo de tudo o que já foi exposto até o momento, espera-se que os resultados desta investigação possam subsidiar, também, uma possível construção de um estágio curricular supervisionado como espaço de formação para os(as) graduandos(as) refletirem na prática docente e sobre esta, visto que a atividade em sala de aula ou o exercício da profissão de professor(a) é marcado pela complexidade e não apenas pela aplicação de conhecimentos teóricos.

Assim, a relevância desta pesquisa está em suscitar discussões a respeito da formação de professores(as) reflexivos(as) no estágio supervisionado sob o ponto de vista epistemológico e prático da formação docente, na medida em que seus resultados podem subsidiar com elementos significativos a pesquisa em educação sobre o tema, mais especificamente a área de concentração formação de professores(as), como também auxiliar uma futura revisão do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe do *Campus* São Cristóvão.

A dissertação está constituída pela introdução, contendo a motivação e a problematização para a pesquisa, bem como o objeto de estudo, o problema, os objetivos, a justificativa e a metodologia, descrevendo o tipo de pesquisa utilizada, os(as) participantes colaboradores(as) e o contexto do estudo, além dos procedimentos de coleta de dados.

A segunda seção, intitulada “Formar para a prática reflexiva: a formação profissional sob uma nova epistemologia”, teve por intuito a abordagem do modelo de formação profissional para a prática reflexiva, como também do conceito de ensino prático reflexivo desenvolvido por Donald A. Schön.

A terceira seção, intitulada “A formação de professores(as) reflexivos(as) e suas implicações para o estágio supervisionado”, está composta pela apresentação da concepção de professor(a) reflexivo(a) e pela discussão do estágio supervisionado como ensino prático para a construção dos saberes experienciais da docência e para a mobilização da reflexão na e sobre a ação docente. Essas abordagens foram concomitantes à análise dos dados da pesquisa.

E, ao fim, estão apresentadas as considerações finais, com as conclusões e reflexões sobre os resultados alcançados pela pesquisa dissertativa e as inquietações para uma proposta de estudos futuros.

2 FORMAR PARA A PRÁTICA REFLEXIVA: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL SOB UMA NOVA EPISTEMOLOGIA

Basicamente, Donald A. Schön (2000) trata da formação profissional em seus escritos. Assim, propõe uma nova epistemologia da prática, a qual se opõe à tradicional epistemologia da racionalidade técnica, predominante, segundo ele, nas universidades contemporâneas e pela qual a formação de profissionais costuma se orientar.

A grande problemática levantada pelo teórico é que essas universidades que se dedicam à pesquisa, avultadas pela base epistemológica da racionalidade técnica, privilegiam o conhecimento sistemático ou o científico, em detrimento dos saberes práticos, o que, conseqüentemente, influencia no currículo dos cursos superiores, marcado pela separação entre teoria e prática. Por sua vez, essa formação ameaça a competência profissional, limitando-a apenas à aplicação do conhecimento teórico a situações bem definidas e claras da prática, não deixando espaço para a reflexão e a construção criativa de respostas, pelos(as) profissionais, às situações complexas da prática.

De acordo com Schön (2000), a prática profissional não se constitui apenas de problemas instrumentais, mas de problemas complexos também. Sendo que os primeiros o autor define como fáceis e bem definidos, solucionados apenas com a aplicação da teoria científica, ao passo que os problemas complexos transpõem o próprio conhecimento teórico ou o desafiam, contendo um elevado grau de dificuldade para serem solucionados.

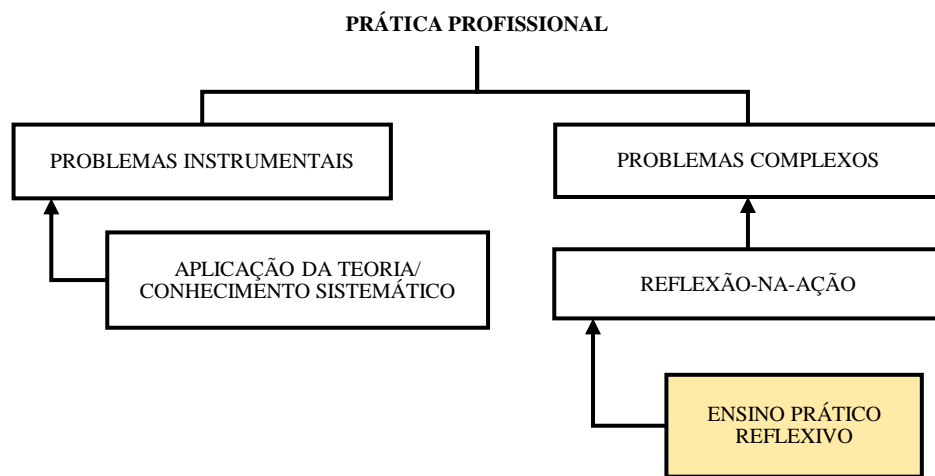
Se nos concentrarmos nos tipos de reflexão-na-ação através dos quais os profissionais às vezes adquirem novas compreensões de situações incertas, únicas e conflituosas da prática, então iremos supor que **o conhecimento profissional não resolve todas as situações e nem todo o problema tem uma resposta correta.** (SCHÖN, 2000, p. 41, grifo nosso).

Desse modo, sabendo da insuficiência da formação profissional nos moldes da racionalidade técnica, ele elabora, em contraponto a esta, um tipo de educação profissional adequada para uma “epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. 7) que combine o ensino da ciência ou teórico com o ensino prático.

Se as universidades priorizam a aprendizagem através do conhecer, faltava-lhes um ensino para a aprendizagem através do fazer por meio da reflexão-na-ação, o qual Schön (2000, p. 8) denominou de “ensino prático reflexivo”, voltado para subsidiar os(as) aspirantes a profissionais a adquirirem a competência de não somente aplicar conhecimentos científicos, mas refletir sobre e criar soluções para situações complexas.

O ensino prático reflexivo, assim, pode ser abordado como uma preparação do(a) profissional (ainda em formação) para este(a) aprender a lidar com a complexidade e a contingência da prática profissional. Ele está fundamentado no processo de reflexão-na-ação ou no pensar como agir ou resolver uma situação problemática enquanto a ação ainda está em decurso. A Figura 01, a seguir, mostra a representação de todos esses pressupostos teóricos descritos até aqui.

Figura 01 – Elementos formadores da prática profissional e o ensino prático reflexivo



Fonte: Elaborada pela autora com base em Schön (2000).

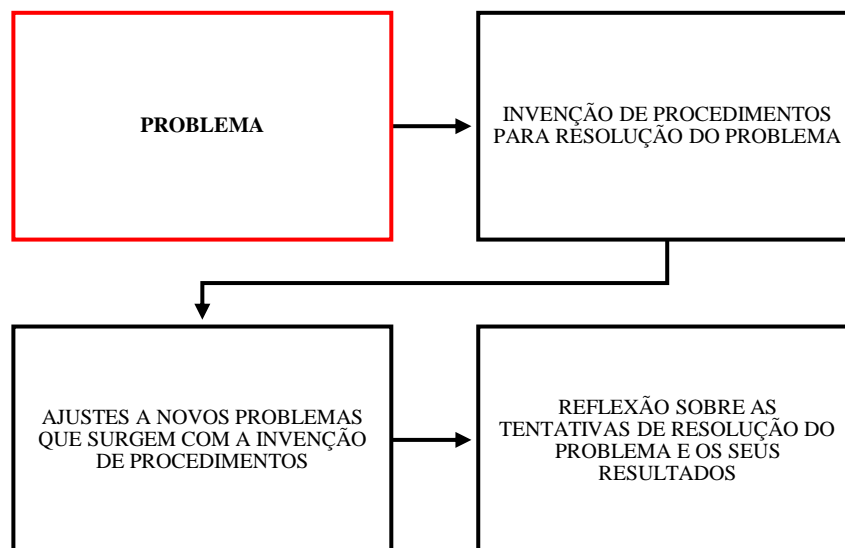
Vejamos que a ideia do ensino prático reflexivo está na ponta e reflete não só a importância do conceito, mas nos mostra que esse tipo de ensino representa o meio para a mudança de perspectiva epistemológica da formação de profissionais nas universidades. O autor alcança, a partir de suas formulações teóricas, pensar um instrumento para a formação de profissionais reflexivos(as).

Então, podemos perceber que as ideias desenvolvidas por Schön (2000) conseguem, concomitantemente, atingir tanto a formação inicial quanto a prática ou ação dos(as) profissionais. Até porque, se a formação tolhe a capacidade criativa e reflexiva, por meio de um ensino técnico ou teórico, a prática profissional ficará reduzida à aplicação da teoria na prática. Mas, de outro modo, se a formação prioriza o ensino prático através da reflexão-na-ação, a prática profissional será reflexiva e caracterizada pela construção do conhecimento na ação e pela solução de problemas complexos próprios de toda profissão.

2.1 A IDEIA DE UM ENSINO PRÁTICO BASEADO NA REFLEXÃO-NA-AÇÃO

Schön (2000) descreve como funciona o ensino prático reflexivo, demonstrando-o em quatro exemplos ou experimentos: Ateliê de Projetos Arquitetônicos, *master class* em *performance* musical, supervisão psicanalítica e seminário de consultoria. Mas, antes, o autor nos apresenta a reflexão-na-ação como um processo, com uma sistemática, constituído por algumas etapas, o que nos faz cogitar que esse não é um tipo de reflexão comum que realizamos no nosso dia a dia, mas uma competência para um saber fazer ou agir. Observemos essas etapas na Figura 02, logo abaixo.

Figura 02 – Etapas do processo de reflexão-na-ação



Fonte: Elaborada pela autora com base em Schön (2000).

De fato, quando Schön (2000) propôs uma nova epistemologia da prática, ele a descreveu como aquela que lidaria melhor com o conhecimento profissional e tomaria como ponto de partida a competência e o talento necessários à prática habilidosa, isto é, a reflexão-na-ação desenvolvida pelos(as) profissionais em situações problemáticas ou conflituosas.

A reflexão-na-ação, indicada pelo autor, é o tratamento criativo de uma situação problemática pelo(a) profissional, a qual causou a este(a) surpresa e incerteza no modo como agir ou dar a ela uma solução, tamanha a complexidade dela. Essa surpresa é interpretada pelo autor como um problema e é resultado justamente do fato de que o conhecer-na-ação, ou o ato espontâneo de agir em uma situação, não foi suficiente para solucioná-lo. O conhecer-na-ação permite resolvermos ou enfrentarmos problemas comuns; é a mobilização do conhecimento, o que significa uma resposta automática que damos a uma situação prática corriqueira; contudo,

quando essas situações são problemáticas ou incertas, e produzem resultados inesperados, ou seja, de resistência a soluções por meio do conhecer-na-ação, podemos, segundo Schön (2000), respondê-las através da reflexão.

O autor, então, nos descreve três tipos de reflexão. No caso anteriormente descrito, poderíamos refletir sobre a ação, após a tentativa de resolver o problema, “[...] pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado.” (SCHÖN, 2000, p. 32). Poderíamos, também, fazer uma pausa no meio da ação para refletirmos. Schön (2000) destaca que essas duas reflexões não têm relação com a ação presente, o que ele denomina de presente-da-ação ou “[...] um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento [...].” (SCHÖN, 2000, p. 32). Por isso, o autor elabora a ideia da reflexão-na-ação, outro tipo de reflexão, porém realizada no meio da ação, sem interrompê-la (no decorrer de uma tarefa ou atividade, por exemplo), a fim de que o pensar possa dar nova forma àquilo que se está fazendo enquanto ainda o faz.

Contudo, independentemente da distinção de seus momentos ou da constância de sua sequência, o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela. (SCHÖN, 2000, p. 34).

Partindo do problema a ser solucionado, somos mobilizados(as) (pela surpresa de não o ter resolvido) a refletirmos-na-ação ou a criarmos procedimentos para a resolução desse problema, o que pode gerar mais surpresas ou problemas. Uma vez que brotem mais problemas, faremos ajustes ou correções de nossas estratégias de solução e refletiremos, ao fim, sobre cada uma dessas tentativas de resolução de problemas, bem como de seus resultados, sendo que esse último ato é uma preparação para o enfrentamento a mais surpresas pelo(a) profissional. Essa preparação é aquilo que podemos definir como a construção dos saberes experienciais.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) REFLEXIVOS(AS) E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A inquietação de Schön (2000) é com o fato de que as universidades priorizam o conhecimento científico em detrimento de uma formação para a prática. Segundo Gauthier et al. (2006), a ideia de transformar a Pedagogia numa ciência aplicada, fundamentada nas descobertas de uma ciência pura (a Psicologia), vigora desde o século XIX. Desse modo, descobertas no campo da Psicologia seriam investidas na prática docente, e a ação do(a) pedagogo(a) seria precisa, afinal estava fundamentada numa ciência pura. “O pedagogo, assim se esperava, tornar-se-á uma espécie de engenheiro (ou de técnico) do ensino cujo papel consistirá em aplicar, aos problemas que encontra, soluções preestabelecidas cientificamente.” (GAUTHIER et al., 2006, p. 26).

Porém, a prática docente é complexa ou, como afirmam Gauthier et al. (2006), é marcada pela “contingência”, e apenas os conhecimentos científicos ou os saberes das Ciências da Educação não dão conta das incertezas e singularidades próprias da realidade de uma sala de aula. Assim sendo, “[...] o professor não pode contar unicamente com os saberes formalizados para orientar sua ação. **A prática da pedagogia é demasiado complexa**, demasiado inserida na contingência para ser totalmente apreendida pela ciência.” (GAUTHIER et al., 2006, p. 352, grifo nosso).

É nesse contexto que se torna insuficiente uma formação docente baseada na racionalidade técnica, a qual se fundamenta apenas na aplicação de conhecimentos e não na construção dos saberes práticos específicos da docência. Mas, de acordo com Gauthier et al. (2006), essa ideia, a qual fundamentou a formação de professores(as) nas faculdades de educação, começou a perder força após a proposta de uma nova epistemologia da prática por Donald Schön.

Nessa perspectiva epistemológica, origina-se, assim, o modelo de formação profissional de professores(as) voltado para a prática, assumida agora como um espaço de aprendizagem, formação e construção de saberes pelos(as) futuros(as) docentes e não como um campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela ou no contexto de formação teórica na universidade, nos centros de pesquisa e nos laboratórios (TARDIF, 2014). Não há disjunção e hierarquia entre teoria e prática, mas sim uma relação dialógica entre elas, pois a formação teórica (geral e científica ou disciplinar) está articulada à formação prática. Vejamos que Schön (2000) propõe uma formação profissional na qual o ponto-chave é o ensino prático ou aquele através do fazer,

baseado no processo de reflexão-na-ação. Isso representa a construção pelos(as) futuros(as) profissionais do seu saber prático.

Atentemos para o fato de que o conhecimento científico não foi desconsiderado nessa concepção de formação docente porque ele é tão importante e necessário quanto os saberes da prática, como demonstraram Carbonneau e Héту (2001, p. 67): “Pode-se de fato pretender que o prático recorra apenas a um saber prático no fogo da ação? Certamente não, pois, sem dúvida, ele também recorre a um saber acadêmico ou a saberes acadêmicos múltiplos, isto sem falar dos saberes culturais e outros.” Assim como os saberes experienciais, os saberes das ciências da educação constituem, também, um dos saberes docentes.

Contudo, ao considerar a prática da própria profissão como ponto de partida e chegada, a formação profissional é redirecionada para a escola, local onde o(a) professor(a) exerce seu ofício. Isso significa que o currículo de formação de professores(as) concederá um espaço maior à formação prática em escolas, como é o caso dos estágios, por exemplo. Veremos com mais detalhes essas questões a seguir.

3.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA (PP) PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFS/CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO

O curso de Pedagogia, no Brasil, foi criado em 4 de abril de 1939. Aos 81 anos bem vividos, esse senhor passou por algumas reformulações. E, com o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), inaugurado no dia 24 de agosto de 1968, não foi diferente. Para cada reformulação, uma concepção de formação docente diferente e, conseqüentemente, um novo perfil de profissional a ser formado.

A primeira reformulação ocorreu em 1962, a partir do Parecer CFE 251/62. Essa reformulação fixava a duração de quatro anos do curso e seu currículo mínimo (ARAGÃO, 2009). O currículo mínimo estava constituído pelas disciplinas: *Psicologia da Educação*, *Sociologia* (geral e da educação), *História da Educação*, *Filosofia da Educação* e *Administração Escolar*. Além dessas, mais duas dentre as seguintes opções: *Biologia*, *História da Educação*, *Estatística*, *Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica*, *Cultura Brasileira*, *Educação Comparada*, *Higiene Escolar*, *Currículos e Programas*, *Técnicas Audiovisuais de Educação*, *Teoria e Prática da Escola Primária*, *Teoria e Prática da Escola Média* e *Introdução à Orientação Educacional*. Nesse formato, de bacharelado, o curso formava o(a) técnico(a) em educação. Caso este(a) desejasse tornar-se licenciado(a) e, dessa forma, professor(a) das disciplinas pedagógicas do curso normal, bastaria cursar, ao final do

bacharelado, as disciplinas *Didática e Prática de Ensino*, as quais tratavam do modo de ensinar. Conforme Aragão (2009), essa formação reforçava o predomínio do conteúdo ou “o que ensinar” sobre o método ou “o como ensinar”.

Trata-se de uma situação oposta atualmente. Segundo estudo realizado por Gatti (2010) sobre o panorama brasileiro da proposta curricular dos cursos de licenciatura, as disciplinas do curso de Pedagogia destinadas ao conteúdo a ser ensinado na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental chegam ao índice de 7,5%, enquanto os conhecimentos relativos às didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino representam 20,7% do total do currículo. Isso mostra o impacto que as reformulações e suas mudanças provocam no currículo dos cursos de formação profissional. Sigamos em frente, agora com a segunda reformulação sofrida pelos cursos de Pedagogia em 1969, a partir do Parecer 252/69 e da Resolução CFE nº 2/69.

Com essa nova reformulação, o curso de Pedagogia é redefinido em seu currículo mínimo e sua duração e destinado à formação de especialistas para ocupar funções específicas nas escolas e nos sistemas de ensino por meio das seguintes habilitações: ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais (magistério de 2º grau), orientação educacional, administração escolar, inspeção escolar e planejamento educacional (pós-graduação) (LIBÂNEO, 2010). Assim, o currículo foi dividido em dois blocos: os chamados fundamentos da educação e as matérias das habilitações específicas. Além disso, o Parecer 252/69 estabeleceu o estágio supervisionado e a exigência de experiência de magistério para as habilitações, fixando o título de licenciado(a) a ser conferido pelo curso, pois todos(as) os(as) diplomados(as) eram professores(as) do curso normal (ARAGÃO, 2009).

O Parecer 252/69 promove, efetivamente, um avanço na definição da identidade do curso ao fixar com mais clareza os estudos teóricos necessários à formação do pedagogo e a explicitação das habilitações profissionais. Fica, entretanto, mal resolvida a questão das licenciaturas ou, por outra, persiste a dubiedade do curso entre formar o pedagogo não-docente e o professor dos cursos de magistério e das séries iniciais do 1º grau. (LIBÂNEO, 2010, p. 127).

De acordo com Azevedo et al. (2012), nos anos de 1960 o modelo de formação de professores(as) estava baseado na racionalidade técnica, que teve seu surgimento em 1939, com a regulamentação do curso de Pedagogia, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e Escolas Normais. Adotou-se nos cursos de licenciatura o esquema “3+1”, ou seja, três anos correspondiam ao estudo de disciplinas específicas ou conhecimentos científicos e um

ano correspondia à formação didática. Nessa dimensão epistemológica, a ação pedagógica limitava-se apenas à aplicação da teoria na prática e à simples transmissão de conteúdos disciplinares por parte dos(as) professores(as), os quais eram compreendidos(as) como transmissores(as) de conhecimentos. Essa formação fazia a separação acentuada entre teoria e prática, e as reformulações seguintes são tentativas de romper com essa dicotomia ou com o modelo da racionalidade técnica.

No ano de 1993, desponta a terceira reformulação pela qual passou o curso de Pedagogia da UFS, tendo o Departamento de Educação (DED) apresentado o Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia como resultado dos debates ocorridos até então sobre a formação dos(as) educadores(as) no Brasil.

Essas discussões geraram o entendimento de que as instituições de formação de educadores(as) possuíam liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional, a qual não é concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, mas como uma concepção básica de formação do(a) educador(a) e a definição de um corpo de conhecimento fundamental, sendo a docência a base comum. Definiu-se o(a) educador(a) como um(a) profissional que domina o conteúdo técnico, científico e pedagógico, além de ser capaz de perceber as relações entre as atividades educativas e o contexto no qual estas ocorrem, sendo um(a) agente de transformação da realidade (JESUS, 2009).

Ainda de acordo com Jesus (2009), muitas razões foram apontadas para a reforma do curso, dentre elas aquelas que se referem ao currículo, pois este não tinha sequência lógica e aprofundamento e era distante da realidade, além de que dissociava teoria e prática. Outra razão foi quanto à habilitação de magistério de 1º e 2º graus, uma vez que os fragmentos teóricos e práticos eram insuficientes (em termos de vivência e análise da realidade educacional) para o exercício docente, sendo que a prática de ensino de 1º grau deveria permear o curso por meio da articulação entre pesquisa e ensino, objetivando o conhecimento da realidade educacional a partir do estágio, considerando a docência como base da profissão.

De tal modo, o Departamento de Educação decidiu pela extinção das habilitações, pois as compreendeu como um fracionamento do processo educativo resultado de uma visão tecnicista do trabalho docente. O curso de Pedagogia formava, dessa forma, um(a) licenciado(a) para atuar no Ensino Normal que deveria concentrar seus estudos em uma das seguintes áreas de formação: pré-escola e primeiras séries do 1º grau; educação especial; e educação não-formal, correspondente às empresas e aos sindicatos, aos meios de comunicação de massas, à educação popular, ao Projeto de Extensão Rural, entre outras áreas determinadas pelo mercado de trabalho (JESUS, 2009).

Segundo Azevedo et al. (2012), os anos de 1990 contribuíram para as discussões sobre os saberes da docência e a defesa de uma formação de professores(as) que articulasse teoria e prática, pesquisa e ensino, reflexão e ação. Ou seja, nessa década e nos anos que se seguiram, o(a) professor(a) passa a ser visto(a) como profissional reflexivo(a) ou professor(a) pesquisador(a), que investiga ou pesquisa o seu próprio trabalho docente. A formação, assim, não pode ser desvinculada do espaço no qual se efetiva o campo de atuação do(a) professor(a), isto é, a escola, e, nesse sentido, o estágio supervisionado se destaca, o que pressupõe repensar a formação inicial de professores(as) não centrada na dimensão teórica ou cultural do conhecimento ou na ideia de que o trabalho docente emana do domínio da ciência, de técnicas e de métodos para sua aplicação.

Essas mudanças, na concepção da formação docente, indicam as distintas formas como o trabalho do professor é visto na escola em sua trajetória como espaço educativo. Da condição de grande conhecedor da matéria e transmissor de conhecimentos; exímio planejador e executor de tarefas; competente tecnicamente e com compromisso político que lhe possibilite a transformação social das camadas populares, o professor nos anos 1990 passa a ser visto como profissional reflexivo, que deve aliar, em seu trabalho docente, as atividades de ensino à pesquisa. (AZEVEDO et al., 2012, p. 1013).

Nesse contexto de mudanças na dimensão epistemológica da formação de professores(as), é aprovada, em 2008, a atual reformulação do curso de Pedagogia da UFS em atendimento às orientações da Resolução CNE/CP nº 1/2006, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura), reformulação essa da qual é fruto o atual projeto pedagógico do curso em questão. Uma Comissão de Reformulação do Curso formada por seis docentes e uma estudante foi incumbida da elaboração do projeto, cujo documento é constituído por 81 (oitenta e uma) páginas.

O coletivo do DED escolheu uma comissão de professores e de estudante que teria como tarefa escrever um documento fundante para debater a formação de professores a partir da edição das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia de 2006. Partimos da premissa que, embora coubesse ao grupo a sua elaboração, ela deveria ser paulatinamente partilhada por todos os professores e representantes de alunos em cada uma das fases de sua construção. (BRETAS, 2009, p. 42-43).

Desde a sua elaboração, em abril de 2007, esse projeto não sofreu revisões ou reformulações, inclusive para atualização do currículo às novas 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, instituídas pela Resolução nº 2/2015. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal de Sergipe, não estava prevista atualização, para o quinquênio 2016-2020, dos projetos pedagógicos dos cursos sob a coordenação dos Diretores de Centro do *Campus* Prof. José Aloísio de Campos (*Campus* São Cristóvão), como o de Pedagogia, por exemplo.

Porém, a Resolução nº 67/CONEPE de 2011, a qual aprovou alterações no Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em Pedagogia do *Campus* São Cristóvão (diurno - 410 e noturno - 414), prevê, no seu artigo 2º, que a autoavaliação desses cursos deverá ser realizada mediante, dentre outros aspectos, revisão do Projeto Pedagógico do Curso a cada quatro anos. Sabe-se que há uma revisão em andamento do projeto, todavia sem maiores informações a respeito, inclusive, da data de sua finalização.

Essa revisão é salutar para que o curso esteja atualizado segundo as diretrizes ou os dispositivos legais mais recentes para a formação de professores(as) e os contextos institucional e sócio-educacional atuais e, além disso, para que ocorra um acompanhamento e uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem em busca de soluções para sanar ou tornar diminutas possíveis lacunas/insuficiências na formação ofertada pelo curso. É um momento inclusive de dialogar com resultados de pesquisas atuais que têm como objeto de estudo a formação profissional no curso objeto da revisão.

3.1.1 A concepção nuclear/orientadora para a formação docente

Dessa forma, prosseguimos com a análise desse mais recente documento de elaboração da proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UFS do *Campus* São Cristóvão, datado de 2007, que teve por finalidade “[...] definir os princípios orientadores que exprimem a direção a ser impressa ao processo de formação de educação superior.” (UFS, 2007, p. 8). Esses princípios correspondem à fundamentação teórica e filosófica do curso, até então ausentes no projeto anterior, segundo Bretas (2009).

Partindo do Projeto Pedagógico como um “[...] documento fundante das bases do Curso de Pedagogia.” (UFS, 2007, p. 56), temos que as concepções da Pedagogia e do próprio curso de Pedagogia estabelecidas revelam esses embasamentos teóricos nos quais repousa a formação concedida aos(às) pedagogos(as).

[...] **Pedagogia é uma práxis** que integra, articula e transversaliza conhecimentos e processos de outros campos científicos que contribuem para a produção de novas epistemologias a partir do seu objeto, que é a sua prática educativa. O curso de Pedagogia, em seus diferentes aspectos, também se constitui em um campo científico e investigativo que irá se preocupar com a prática educativa. (UFS, 2007, p. 22-23, grifo no original).

A Pedagogia como uma ciência prática da educação constitui-se “[...] como campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos.” (LIBÂNEO, 2010, p. 136). A Pedagogia, nessa perspectiva, suplanta aquele projeto de transformá-la em uma ciência aplicada fundamentada apenas no conhecimento científico da Psicologia, integrando agora as diversas contribuições das ciências da educação, como, por exemplo, a sociologia, a antropologia, a política, o que dá, de acordo com Libâneo (2010), unidade e sentido à multiplicidade de enfoques do fenômeno educativo, investigando, dessa forma, a natureza e as finalidades da educação na sociedade e os meios apropriados para a formação dos indivíduos. Assim, o curso de Pedagogia da UFS se propõe a formar “[...] um profissional cada vez mais apto a compreender criticamente os problemas educacionais como um todo complexo, possibilitando-o exercer a profissão como práxis transformadora.” (UFS, 2007, p. 15).

Desse modo, essa concepção se diferencia daquela baseada na epistemologia da racionalidade técnica, em voga na década de 1970, em que o pensamento educacional se move em torno da elaboração da Pedagogia como uma ciência da educação que

[...] exclui juízos valorativos em troca de enunciados que sejam intersubjetivos, lógicos e empiricamente comprováveis. Seu objetivo é investigar a realidade educativa e propor procedimentos científicos (estratégias) visando à condução eficaz da aprendizagem em relação a objetivos comportamentais definidos. Também aqui **a ação pedagógica reduz-se à mera aplicação da ciência da educação**. (LIBÂNEO, 2010, p. 126, grifo nosso).

De acordo com Sobral (2009), o curso de Pedagogia passou de uma formação inicial tecnicista, nas primeiras décadas, para a centralidade na formação docente, em 1996. Ou seja, da formação de especialistas em educação (orientadores/orientadoras, supervisores/supervisoras e administradores/administradoras escolares), passou à formação do(a) professor(a) pesquisador(a).

A proposta dessa formação podemos verificar no próprio objetivo do curso de Pedagogia da UFS/*Campus* São Cristóvão de promover o domínio dos conteúdos científicos e

técnico-pedagógicos que habilite o(a) futuro(a) profissional a revelar, entre outros, “[...] II. capacidade para a **pesquisa no trabalho docente** e na gestão **como concepção nuclear na orientação do curso** [...]” (UFS, 2008, p. 2, grifo nosso). A “pesquisa no trabalho docente” mencionada na citação é aquela que Bretas (2009, p. 49) ressalta como “reflexão do trabalho docente”, assim descrita pelo projeto do curso:

Trata-se da pesquisa cuja matéria-prima é o próprio processo de ensino e aprendizagem e seus decorrentes resultados. A sala de aula é o próprio laboratório da pesquisa e o professor e alunos são os pesquisadores e sujeitos da investigação ao mesmo tempo. Não é pesquisa acadêmica, mas uma forma sistematizada e organizada de produzir conhecimento sobre uma realidade específica e nela intervir a partir de suas próprias reflexões. (UFS, 2007, p. 24).

E, sobre ela, o projeto ainda descreve: “Este sentido de pesquisa docente seria salutar desenvolver nos estudantes do curso de Pedagogia para que eles pudessem respaldar sua prática através de um processo autônomo de pensamento e de experiência profissional.” (UFS, 2007, p. 24). Ao conceituar esse tipo de pesquisa, o projeto indica, em nota de rodapé, que, para saber mais a respeito da concepção de professor(a) reflexivo(a), é possível consultar Alarcão (2003), Hernandez (1998) e Schön (1992), os quais têm suas obras descritas nas referências do documento. Mas, apesar de essa autora e esses autores constarem como referências, o único momento em que são citados é exatamente nesse citado acima.

Quando tomamos por norte os escritos de Perrenoud (2002), podemos considerar que a pesquisa no trabalho docente como concepção nuclear na orientação do curso analisado constitui-se um subsídio à formação de professores(as) reflexivos(as), uma vez que:

Quando se insiste nos saberes teóricos e inicia-se em metodologia de pesquisa, uma formação universitária pode formar um profissional reflexivo ‘acima da média’. E, por estar envolvida na pesquisa, a maioria dos professores universitários está convencida de ser e de formar profissionais reflexivos, o que não é absurdo. Em certos aspectos, o profissional reflexivo é um intelectual e um pesquisador, embora isso não evite as necessidades e as tensões cotidianas. Não é verdade que todos os universitários vivem longe da realidade. A maior parte deles é muito pragmática, *gerencia* importantes subvenções, planos de estudo, instituições, programas de pesquisa e lida com pessoas. (PERRENOUD, 2002, p. 103, grifo do autor).

É exatamente a partir dessa formação para a pesquisa científica que podemos chegar ao conceito de “prática reflexiva metódica”, a qual se diferencia daquela “prática reflexiva

espontânea” de todo ser humano que se depara com um problema ou uma dificuldade ou com uma decisão a ser tomada.

Enfim, uma prática reflexiva metódica insere-se no horário de trabalho como uma *rotina*. Não uma rotina soporífera, mas uma rotina *paradoxal*, um estado de alerta permanente. Por isso, ela precisa de disciplina e de métodos: ambos têm por finalidade fazer o professor observar, memorizar, escrever, analisar o que aconteceu, compreender e assumir novas opções. (PERRENOUD, 2002, p. 198, grifo do autor).

Em contrapartida, o autor lembra que, mesmo os formadores(as) universitários sendo profissionais reflexivos(as), isso não garante que seus alunos(as) também sejam ou que estes(as) irão adquirir essa característica por imitação ou por osmose, como também uma cultura teórica, apesar de necessária, não é suficiente, assim como a iniciação em pesquisas não constrói “[...], *ipso facto*, os hábitos e as competências de regulação da prática pela reflexão *sobre e na* ação.” (PERRENOUD, 2002, p. 104, grifo do autor).

Ainda conforme Perrenoud (2002, p. 104), “[...] em vez de ser apenas uma familiarização com a futura prática, a experiência poderia, desde a formação inicial, assumir a forma simultânea de uma prática ‘real’ e reflexiva.” Entretanto, a formação de profissionais reflexivos(as) não pode ser improvisada, mas precisa se tornar um objetivo explícito e prioritário no currículo de formação de professores(as).

Nessa perspectiva, tomando o estágio curricular como experiência² no ofício docente que ocorre no contexto real da escola, ele não estaria reduzido a uma familiarização com a prática profissional e tampouco reduzido à aplicação da teoria. Reconhecemos que a explicitação e a prioridade da formação de professores(as) reflexivos(as) não estão limitadas apenas ao estágio, porém se reconhece também a importância dele em formar para a prática reflexiva, uma vez que possui um “[...] papel decisivo na formação do aluno, possibilitando-lhe a inserção na prática profissional.” (BURIOLLA, 2011, p. 13).

Apesar de a proposta pedagógica do curso de Pedagogia/UFS do *Campus* São Cristóvão encontrar-se reformulada segundo a Resolução CNE/CP nº 1/2006, observa-se que o princípio orientador da formação docente desse curso, descrito anteriormente, está ratificado pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 quando seu artigo 5º destaca, para a formação de profissionais

² Podemos observar no artigo 8º, inciso IV, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, onde se lê que a integralização de estudos será efetivada, entre outros, por meio de: “[...] estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente [...]” (BRASIL, 2006, p. 5).

do magistério, a necessidade do reconhecimento da especificidade do trabalho docente que conduz à práxis ou à articulação entre teoria e prática e à exigência de se levar em conta a realidade do ambiente escolar e da profissão a fim de conduzir o(a) egresso(a) “[...] à construção do conhecimento, valorizando **a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais** ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa [...]” (BRASIL, 2015, p. 6, grifo nosso).

De acordo com o artigo 8º desse mesmo dispositivo legal, os(as) egressos(as) dos cursos de formação inicial em nível superior deverão estar aptos(as), entre outros, a realizar pesquisas sobre os(as) estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, sobre propostas curriculares e sobre a organização do trabalho educativo e das práticas pedagógicas, além de “[...] utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando **a reflexão sobre a própria prática** e a discussão e disseminação desses conhecimentos [...]” (BRASIL, 2015, p. 8, grifo nosso).

Observemos que, segundo esse documento, a reflexão sobre a prática acontece pela investigação ou pesquisa, ou seja, ele estabelece a reflexão sobre a ação a partir da habilidade de utilizar instrumentos de pesquisa para a construção de saberes, construção essa que deverá ser desenvolvida pelos cursos de licenciatura.

Pudemos averiguar a habilidade para a pesquisa a partir do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, o qual compõe a própria estrutura curricular do curso de Pedagogia em tela e que tem por base “[...] a **investigação/pesquisa em educação** como **elemento fundante da prática docente** em diferentes ambientes institucionais ou comunitários.” (UFS, 2008, p. 4, grifo nosso).

Observa-se essa habilidade também no perfil do(a) profissional a ser formado(a) no curso em questão (ver Quadro 02 a seguir), destacando-se o seguinte: “[...] vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar no trabalho pedagógico, **de forma interrogativa e investigativa**, contribuindo para a **construção de saberes e conhecimentos** no campo educacional [...]” (UFS, 2008, p. 3, grifo nosso), o que nos remete à discussão sobre a pesquisa na prática docente retratada nos parágrafos anteriores.

Quadro 02 – Perfil do(a) profissional a ser formado no curso de Pedagogia (UFS/*Campus* São Cristóvão)

COMPETÊNCIAS	
1.	Compreender o processo de trabalho pedagógico que ocorre nas condições da escola, da educação formal e não formal;
2.	Analisar e criar processos educativos que possam interferir como estratégia de desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável em ambientes escolar e não escolar;
3.	Compreender e analisar a dinâmica da realidade, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento das teorias pedagógicas;
4.	Conhecer e analisar os fundamentos das políticas públicas, em especial, no campo educacional e, a partir delas, intervir nas diferentes instâncias visando propor/alterar/contrapor políticas educacionais, pedagógicas e curriculares, de forma a eliminar as discriminações e a seletividade que hoje impedem o acesso e o direito à educação;
5.	Dominar e aplicar os conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação disciplinar no domínio pedagógico;
6.	Sistematizar e avaliar os processos, a investigação da prática pedagógica e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional;
7.	Compreender os novos parâmetros da cultura como atividade humana, como prática de produção e de criação.
HABILIDADES	
1.	Valorizar o diálogo como meio de construção de consenso entre opiniões, posições e ideias sem evitar as divergências;
2.	Resolver conflitos sem, contudo, isolar os conflitantes, aprendendo cada vez mais no convívio com seus pares e situações;
3.	Pensar criticamente não só como forma de perceber as injustiças históricas e sociais, mas, principalmente, a partir desse olhar crítico, propor alternativas criativas, esperanças e solucionadoras de problemas;
4.	Participar de projetos educativos e sociais na consciência de seu ser político;
5.	Identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social concreta que ocorrem nas instituições escolares, e também fora delas, nos demais <i>locus</i> educativos;
6.	Buscar articulações que permitam a unidade teoria/prática no trabalho pedagógico;
7.	Vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar no trabalho pedagógico, de forma interrogativa e investigativa, contribuindo para a construção de saberes e conhecimentos no campo educacional;
8.	Implementar formas de gestão democrática na escola, estando em condições de organizar e gerir, como profissional, a articulação dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos sociais fora da escola;
9.	Apresentar disposição e dedicação em seus empreendimentos;
10.	Sistematizar, organizar e coordenar ideias referentes à sua formação tanto no seu modo de expressar-se oralmente quanto em sua escrita;
11.	Assumir o compromisso de contribuir para a melhoria da educação e das condições sociais sobre as quais ela se dá;
12.	Apresentar qualidades pessoais de se autocompreender enquanto indivíduo singular e constituído na interação com o outro, com seu grupo social e como elemento pertencente à espécie humana;
13.	Orgulhar-se de sua nacionalidade, sua origem social, sua etnia, seu gênero, sua história e sua profissão.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFS (2007).

Porém, dentre as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo das atividades curriculares e complementares do curso, não se menciona, especificamente, desenvolver a capacidade de refletir na e sobre a ação. Atentemos para o fato de que as definições de competência e habilidade descritas no projeto do curso em tela nos indicam a importância do desenvolvimento da prática reflexiva, pois

[...] criar competência **não significa apenas o domínio de conteúdos, metodologias e transmissão de informação**, mas uma ferramenta para equacionar sua prática, sua reflexão e suas propostas de intervenções pedagógicas. Suas habilidades como **um saber-fazer do professor** que se

aprimora de forma constante, neste sentido, um devir. (UFS, 2007, p. 22, grifo nosso).

Ainda nos referindo ao Quadro 02 e adentrando mais uma vez a questão do estágio supervisionado, pode-se destacar a contribuição desse componente curricular para atingir as seguintes competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo curso de Pedagogia da UFS/*Campus* São Cristóvão:

- a) compreender o processo de trabalho pedagógico que ocorre nas condições da escola, da educação formal e não formal;
- b) compreender e analisar a dinâmica da realidade, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento das teorias pedagógicas;
- c) buscar articulações que permitam a unidade teoria/prática no trabalho pedagógico;
- d) vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar no trabalho pedagógico, de forma interrogativa e investigativa, contribuindo para a construção de saberes e conhecimentos no campo educacional.

Essas habilidades e competências podem nos indicar a concepção de estágio no curso em questão, bem como representam condições para o seu desenvolvimento sob a perspectiva da prática reflexiva, visto que o estágio supervisionado propiciaria a vivência ou experiência para a construção de saberes, como a busca pela articulação entre teoria e prática, a compreensão do contexto real, concreto, ou da prática docente e sua análise sob as várias perspectivas do conhecimento científico ou de teorias, o que provocaria uma aproximação entre os saberes da formação profissional e os saberes experienciais.

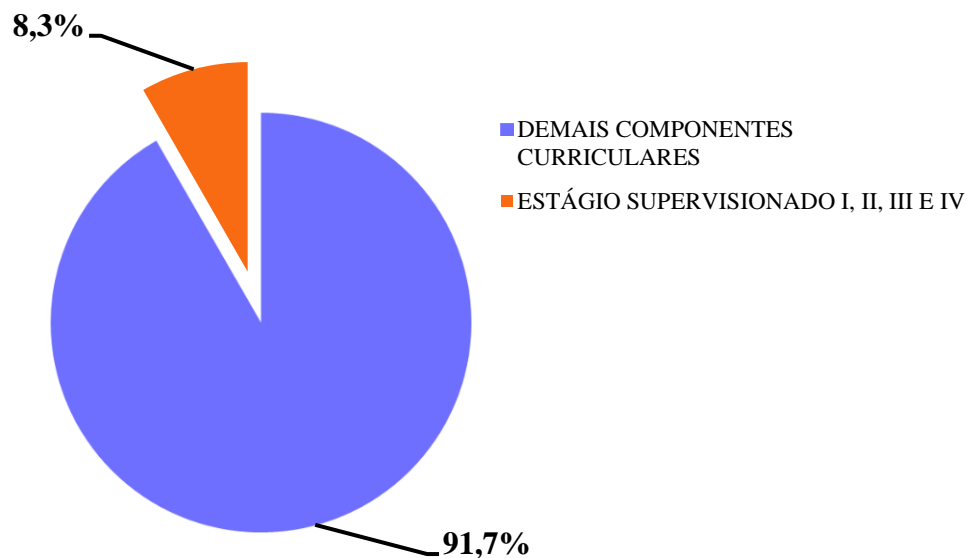
3.2 ENTRE OS DIRECIONAMENTOS DADOS AO COMPONENTE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS RELATOS DOS(AS) DISCENTES-ESTAGIÁRIOS(AS)

Os cursos de Pedagogia (presenciais, diurno e noturno) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), do *Campus* Professor José Aloísio de Campos (cidade de São Cristóvão), estão constituídos por um currículo pleno, isto é, um Currículo Padrão que inclui os componentes curriculares obrigatórios, e um Currículo Complementar constituído por componentes curriculares optativos (UFS, 2008).

O Currículo Padrão está formado pelo quantitativo de 48 (quarenta e oito) componentes curriculares obrigatórios, dos quais 4 (quatro) estão destinados ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. São eles: *Estágio Supervisionado I*, *Estágio Supervisionado II*,

Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV, os quais representam o índice de 8,3% (oito vírgula três por cento) do total dos componentes curriculares obrigatórios (ver Gráfico 01 a seguir).

Gráfico 01 – Constituição do Currículo Padrão do Curso de Pedagogia (UFS/*Campus* São Cristóvão)



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses componentes de estágio possuem igual carga horária de 75 (setenta e cinco) horas, que, somadas, correspondem a 300 (trezentas) horas, assim como estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1/2006, em seu artigo 7º, inciso II, na qual está fundamentado o currículo analisado. Porém, segundo o artigo 13, parágrafo 1º, inciso II, da Resolução CNE/CP nº 2/2015, a carga horária dos cursos de licenciatura dedicada ao estágio supervisionado compreenderá 400 (quatrocentas) horas (BRASIL, 2015). Então podemos observar que o currículo do curso de Pedagogia da UFS/*Campus* São Cristóvão encontra-se desatualizado.

Analisando o ementário desses componentes, constatou-se que somente o *Estágio Supervisionado II* e o *Estágio Supervisionado III* destinam-se, efetivamente, a atividades de docência, ou ao agir docente, como se pode observar no Quadro 03, a seguir, pois o *Estágio Supervisionado I* diz respeito ao levantamento de dados da organização e do funcionamento da instituição de ensino através de observações, enquanto o *Estágio Supervisionado IV* está direcionado a atividades de gestão e coordenação escolar. Isso significa que temos o quantitativo de 150 (cento e cinquenta) horas destinadas efetivamente à prática de ensino em sala de aula.

Quadro 03 – Ementas do componente estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFS/*Campus* São Cristóvão

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Estágio Supervisionado I	Levantamento de dados da escola: organização e funcionamento. Registro. Análise. Relatório.
Estágio Supervisionado II	Planejamento/Execução/Avaliação de atividades de docência na Educação Infantil e na Alfabetização. Registro. Análise. Relatório.
Estágio Supervisionado III	Planejamento/Execução/Avaliação de atividades de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Registro. Análise. Relatório.
Estágio Supervisionado IV	Planejamento/Execução/Avaliação de atividades de gestão e coordenação. Registro. Análise. Relatório.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFS (2007).

Além de termos apenas dois componentes obrigatórios no currículo do curso em tela destinados a atividades docentes prioritariamente em escolas, soma-se a isso o fato de que, segundo a Resolução CONEPE nº 25/2008, artigo 10, parágrafos 1º e 2º, para cada estágio supervisionado serão computadas 30 (trinta) horas na carga horária do(a) docente destinadas à orientação. Ou seja, a carga horária destinada às atividades práticas nas escolas está reduzida a 45 (quarenta e cinco) horas.

§ 1º Para cada estágio supervisionado deverá ser computado na carga horária do orientador pedagógico apenas 30 horas, destinadas à orientação.

§ 2º Quando se tratar de estágio supervisionado, a carga horária que deverá constar do conjunto sugestão será de 30 (trinta) horas, as demais corresponderão às atividades nas escolas, integralizando a carga horária total prevista no Projeto Pedagógico. (UFS, 2008, p. 5).

Assim, somadas as cargas horárias de *Estágio Supervisionado II* e *III*, temos 90 horas destinadas às atividades de docência, o que corresponde a 2,7% (dois vírgula sete por cento) da carga horária total do curso.

Porém, de acordo com a análise dos relatos de experiência, verificou-se que a quantidade de horas destinadas às atividades em sala de aula ficou abaixo dessa carga horária. Como podemos observar no programa de *Estágio Supervisionado II* (ver Quadro 04 a seguir), esse componente constitui-se em atividades de observação e de regência de classe, sucessivamente.

Quadro 04 – Proposta pedagógica para o componente *Estágio Supervisionado II* no curso de Pedagogia (UFS/Campus São Cristóvão)

ITEM	DESCRIÇÃO
OBJETIVO GERAL	Realizar atividades de docência que contemplem práticas pedagógicas com crianças pequenas em instituições de Educação Infantil, compartilhando, de forma reflexiva, com os profissionais que atuam em creches e pré-escolas, questões pertinentes ao processo educativo.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planejar/Elaborar projetos didáticos, em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, para ser desenvolvido com crianças em idade de 0 a 5 anos em creches e/ou pré-escolas; ▪ Realizar atividades docentes, colocando em prática o projeto didático previamente elaborado, procurando entender de forma crítica, nas instituições de Educação Infantil, as suas relações e a forma como a sociedade se organiza; ▪ Relatar e analisar a prática docente, demonstrando capacidade de reflexão, de autocrítica e de reelaboração de conhecimento.
CONTEÚDO	<p>Unidade I: Princípios orientadores da ação pedagógica na Educação Infantil;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Finalidade sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas; concepção de criança como sujeito e especificidades de sua infância no centro do planejamento educacional; indissociabilidade entre cuidar e educar; parceria com as famílias e comunidades; organização e avaliação das experiências de aprendizagem das crianças; perfil de atuação profissional. ▪ Identificação de problemas nas salas de aula através de visitas diagnósticas e de registro em diário de observação. <p>Unidade II: Planejamento e Execução de estágio;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização do trabalho pedagógico, com elaboração de projeto de ensino para a Educação Infantil: planejamento, execução e avaliação. <p>Unidade III: Elaboração do relatório final, fundamentado teoricamente.</p>
AVALIAÇÃO	<p>Serão atribuídas duas notas durante o período, assim distribuídas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nota I – Registros da observação; Diário de campo; Elaboração do projeto e desenvolvimento das aulas práticas na escola; ▪ Nota II – Apresentação/Socialização da prática e entrega do relatório final de estágio.

Fonte: Elaborado pela autora com base no plano de ensino do componente *Estágio Supervisionado II*.

Analisou-se os itens “apresentação”, “descrição das observações realizadas” e “descrição das atividades realizadas a cada dia” dos relatórios de estágio em busca da quantidade de horas/dias dedicados às observações e à regência de classe. De acordo com a maioria dos relatos escritos de experiência (ver Quadro 05), destinou-se para a observação 2 (dois) dias ou 8 (oito) horas. No que se refere à regência de classe, dedicou-se de 4 (quatro) a 5 (cinco) dias ou entre 16 (dezesesseis) a 20 (vinte) horas.

Quadro 05 – Carga horária destinada às atividades na escola campo de estágio

CARGA HORÁRIA	QUANTIDADE DE RELATOS*	
	ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO	ATIVIDADE DE REGÊNCIA
2 DIAS/8 H	4	
3 DIAS/12 H	2	1
4 DIAS/16 H	1	3
5 DIAS/20 H		4

* Em um dos relatórios de estágio não houve a identificação da carga horária destinada à observação.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios de estágio analisados.

Desse modo, fazendo a soma dessas horas, no total temos no máximo 28 (vinte e oito) horas destinadas às atividades práticas nas escolas, quantitativo muito abaixo daquele então determinado pelo projeto do curso analisado, que é de 45 (quarenta e cinco) horas. Essa situação precisa ser revista, uma vez que a própria carga horária prevista no documento já é diminuta, e isso impacta no próprio tempo de experiência no ofício, que pode ser, a princípio, superficial.

Em síntese, esses dados podem nos revelar a possibilidade de as horas destinadas ao *Estágio Supervisionado II* serem insuficientes na preparação do(a) estudante ou futuro(a) professor(a) do curso de Pedagogia da UFS/*Campus* São Cristóvão para a prática docente na Educação Infantil, como se pode verificar nas próprias considerações escritas no relatório de estágio de duas discentes-estagiárias do curso em questão:

A disciplina de estágio obrigatório proporciona um contato, ainda que raso e breve, com a realidade escolar. (E1 e E2).

Essa crítica das estagiárias é legítima e confirma aquilo que se conjecturou nos parágrafos anteriores. Mas é importante destacar que a superficialidade de uma experiência não está apenas restrita à duração dela, mas à sua qualidade também, ou seja, uma experiência pode ser longa, porém, se não vier acompanhada por um processo de orientação e supervisão por profissionais experientes e qualificados(as) para tal, essa experiência igualmente será superficial para todos os seus efeitos.

Atentemos para o fato de que são destinados apenas 5 (cinco) dias para a experiência em docência na Educação Infantil no curso de Pedagogia da UFS/*Campus* São Cristóvão porque, como vimos, o *Estágio Supervisionado I* refere-se a observações, o *Estágio Supervisionado III* diz respeito à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o *Estágio Supervisionado IV* destina-se à experiência em gestão educacional. Isso compromete, conseqüentemente, o desenvolvimento de saberes e competências específicos para a docência naquele nível de ensino. Compromete também, de uma maneira geral, os objetivos do Estágio Curricular Obrigatório previstos na Resolução nº 10/CONEPE de 2018, específica para essa atividade, a saber: facilitar a futura inserção do(a) estudante no mundo do trabalho; facilitar a adaptação social e psicológica do(a) estudante à sua futura atividade profissional; complementar o desenvolvimento de competências e habilidades previstas no perfil do(a) egresso(a) (UFS, 2018).

Especificamente com relação às considerações (já descritas anteriormente) das estagiárias, observamos que as discentes identificaram o estágio como contato com a realidade

escolar, ao passo que essa é a concretização de sua importância. Talvez seja corriqueira essa afirmativa, mas o estágio significa a inserção do(a) estudante na prática profissional. A prática não está reduzida apenas às atividades de estágio, porém a importância que estas exercem ou o seu impacto é muito grande por se configurarem justamente em contato real com a prática docente, com a regência de uma classe, com a rotina e o cheiro da escola, com a vivência e com a relação entre os pares. O estágio supervisionado não é uma simulação ou uma representação do real. É a realidade.

Esse quantitativo de 5 (cinco) dias torna-se mais inquietante quando se verifica que o total da carga horária do curso de Pedagogia da UFS/*Campus* São Cristóvão é de 3.255 horas. Mas, analisando a proposta pedagógica para o *Estágio Supervisionado III* do curso, verificamos que estão destinados 20 (vinte) dias para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como podemos observar no Quadro 06, a seguir, especificamente no item *metodologia*. Trata-se de uma situação díspar entre esta e aquela descrita anteriormente referente ao componente *Estágio Supervisionado II*.

Quadro 06 – Proposta pedagógica para o componente *Estágio Supervisionado III* no curso de Pedagogia (UFS/*Campus* São Cristóvão)

ITEM	DESCRIÇÃO
OBJETIVO GERAL	Oportunizar uma experiência pedagógica no campo da docência em escola do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), criando condições para que os alunos do curso de Pedagogia possam refletir sobre sua prática à luz das teorias estudadas, expondo alternativas para os problemas advindos da ação docente.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprofundar questões relativas à problemática educacional com ênfase na Educação Básica, especialmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental; ▪ Rer as teorias estudadas nos fundamentos a respeito do processo de ensino e aprendizagem; ▪ Elaborar um projeto de ensino com base na especificidade do cotidiano da escola; ▪ Executar um projeto de ensino após as etapas de observação e elaboração da programação didática para as séries iniciais; ▪ Avaliar diariamente a proposta em execução; ▪ Organizar diário de campo; ▪ Elaborar relatório final; ▪ Apresentar os resultados da experiência na escola pública, expondo alternativas práticas para a sua devida operacionalização.
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tendências pedagógicas e a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental; ▪ Planejamento e os tópicos essenciais para a sua organização pedagógica; ▪ A construção de objetivos de ensino e sua operacionalização; ▪ Elaboração de projetos de ensino; ▪ Concepções da avaliação e o processo de ensino e aprendizagem; ▪ Relação professor-aluno na construção de práticas colaborativas.
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As aulas serão ministradas sob a forma de aulas expositivas, seminários, orientação individual e coletiva, trabalhos de campo para a realização de Estágio curricular (escolas públicas), aprofundamento de leituras, debates, entre outras; ▪ Organização do projeto de ensino e sua aplicabilidade por um período de vinte dias de docência com a supervisão do professor e por fim a construção de relatório consubstanciado da prática correlacionada com os referenciais teóricos do curso de Pedagogia.

AVALIAÇÃO	<p>A avaliação será processual, contínua e cumulativa, atribuindo-se notas a partir dos critérios estabelecidos durante o período das atividades didático-pedagógicas. Essas deverão ser efetivadas mediante o somatório das notas, conforme os itens abaixo discriminados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação e desempenho durante as aulas ministradas; ▪ Elaboração do Projeto de Ensino; ▪ Regência de classe; ▪ Elaboração do relatório final; ▪ Participação no seminário com apresentação de uma comunicação da experiência vivenciada na escola de Ensino Fundamental.
------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no plano de ensino do componente *Estágio Supervisionado III*.

Precisamos trazer avante também que se referir à formação de pedagogos(as) é considerar a complexidade de formar professores(as) para o ensino de conteúdo específico ou Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, como também Alfabetização.

Segundo a Resolução nº 25/2008, artigo 12, a prática como componente curricular será desenvolvida, no curso de Pedagogia da UFS/*Campus* São Cristóvão, através das disciplinas de conteúdo específico vivenciadas ao longo da formação. São elas: *Linguística Aplicada à Alfabetização; Alfabetização; Alfabetização Matemática; Arte Educação; Educação e Corporalidade; Ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Didática* (UFS, 2008).

Somadas as cargas horárias dessas disciplinas, tem-se 675 (seiscentas e setenta e cinco) horas, as quais representam 20,7% da carga horária total do curso. Essas horas podem constituir-se em oportunidades de aprendizagem através do fazer, uma vez que se pode formar os(as) discentes para a prática docente e especificamente para o desenvolvimento dos saberes disciplinares em contexto escolar a partir das disciplinas listadas, o que significa articular teoria e prática.

Em síntese, são muitos os conteúdos específicos/disciplinares a serem mobilizados pelos(as) futuros(as) pedagogos(as), e por vezes não se destina tempo suficiente para o seu desenvolvimento em disciplinas nas universidades, então que o estágio supervisionado como aprendizagem através do fazer seja também uma oportunidade para os(as) estudantes desenvolverem esses conhecimentos teóricos, afinal a prática docente constitui-se na mobilização de saberes teóricos e do saber prático, concomitantemente. A seguir, selecionamos um trecho dos escritos de um trio de estagiárias do curso de Pedagogia da UFS/*Campus* São Cristóvão que traduz essa articulação entre teoria e prática.

Nesse estágio, por exemplo, utilizamos de muitos conhecimentos adquiridos no decorrer da graduação, especialmente no tocante às seguintes disciplinas: em Linguística Aplicada à Alfabetização, Alfabetização e Ensino de Português para os anos iniciais do Ensino Fundamental aprendemos sobre os diversos métodos de alfabetização [...]. (E3, E4 e E5).

Como vimos na abertura desta seção, a formação profissional de professores(as) sob a perspectiva de uma nova epistemologia da prática, ao considerar a prática docente como ponto de partida e chegada, é redirecionada para a escola, local onde o(a) professor(a) exerce seu ofício. Dessa forma, o currículo de formação de professores(as) concederá um espaço maior à formação prática em escolas, como é o caso dos estágios, os quais, segundo Tardif (2014), carecerão ser de longa duração. Mas é preciso ressaltar o seguinte: “O tempo de duração para o estágio, consideravelmente aumentado recentemente, não significa garantia de melhor proveito do trabalho dos estudantes, em termos de sua efetiva formação pela prática docente.” (LÜDKE; SCOTT, 2018, p. 113).

Todavia, o estágio supervisionado enquanto formação prática (ou ensino prático) necessita, indubitavelmente, de uma carga horária suficiente para que o(a) estudante aprenda, através do fazer, a: planejar, executar e avaliar atividades docentes (como propõem as ementas destacadas anteriormente), como também compreender a complexidade da prática docente e as formas para seu enfrentamento por meio do mecanismo metódico de refletir na e sobre sua prática no processo de construção dos saberes experienciais.

Assim, como pudemos verificar no Gráfico 01, apenas 8,3% (oito vírgula três por cento) dos componentes curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia da UFS/*Campus* São Cristóvão estão destinados às atividades de estágio supervisionado, situação que pode comprometer o desenvolvimento do saber prático ou “[...] um conjunto de meios ao qual os professores recorrem no exercício cotidiano de sua profissão.” (CARBONNEAU; HÉTU, 2001, p. 67).

Esse saber necessita, indubitavelmente, da experiência em docência para ser construído, o que nos remete à importância dos estágios supervisionados na formação inicial de professores(as).

3.2.1 O enfrentamento à complexidade da prática

Foram verificados na bibliografia do plano de ensino do componente *Estágio Supervisionado II* alguns guias pedagógicos como: *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*; *Como resolver problemas do ensino: Guia para os professores do 1º Grau*; e

Técnicas de ensino: Por que não? É importante trazer aqui, mais uma vez, que a realidade de uma sala de aula, bem como a complexidade que envolve a prática docente, não cabem dentro de um manual. Desenvolvida a competência da reflexão-na-ação, o(a) próprio(a) professor(a) de posse de sua autonomia profissional construirá soluções para situações intrincadas.

A regulação de respostas a essas situações, realizada por uma formação centrada na racionalidade técnica, além de negar a existência na prática profissional de problemas complexos que fogem à aplicação de conhecimentos pré-estabelecidos, enfraquece a capacidade criativa e de ação e reação do(a) profissional (PERRENOUD, 2002). Consequentemente, esse entendimento/concepção de formação profissional pode comprometer a construção pelos(as) futuros(as) professores(as) dos seus saberes experienciais, levando à perda da criatividade e autonomia dos(as) discentes, pois é sabido que nem sempre há respostas prontas em manuais pedagógicos para situações complexas do ofício docente, assim como Schön (2000, p. 17, grifos nossos) exemplifica:

Uma professora de aritmética, ao escutar a pergunta de uma criança, conscientiza-se de um tipo de confusão e, ao mesmo tempo, de um tipo de compreensão intuitiva para a qual ela não tem qualquer resposta disponível. E porque o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. **O caso não está no manual.** Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de **improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz.**

Entretanto, que não se confunda a relevância da improvisação como desculpa ou motivo para a dispensa do planejamento, assim como se pode cogitar. O que está se elucubrando aqui é a existência de situações complexas não previstas em planejamento pedagógico, com as quais o(a) docente se depara quando em ação, e que o enfrentamento a essas situações pode ser por meio de um tipo de improvisação, quer dizer, da reflexão-na-ação, competência que mobilizará os saberes da prática. Afinal,

O professor pode planejar, preparar seu roteiro, mas continua havendo uma parte de 'aventura', ligada aos imprevistos que têm origem nessas ações em andamento e no desconhecido proveniente das reações dos alunos. Isto requer uma grande quantidade de tomadas de decisão, uma mobilização dos conhecimentos dentro da ação e, até mesmo, uma modificação de decisões na ação em sala de aula. (ALTET, 2001, p. 27).

Não há planejamento para as surpresas ou situações inéditas. Se pudessem ser previstas, não seriam surpresas. Nesse sentido, a reflexão-na-ação como forma de improvisação fará a diferença. Essa capacidade de refletir na ação torna-se, desse modo, intrinsecamente ligada à prática profissional ou é por esta solicitada para o enfrentamento à complexidade dela mesma. Por isso se percebe a importância do estágio supervisionado em formar esses(as) discentes para uma prática reflexiva, como podemos verificar em um depoimento de uma estudante-estagiária do curso de Pedagogia da UFS/*Campus* São Cristóvão:

Acredito que o momento mais assustador que tive, além daquele do primeiro encontro com os alunos, foi o de ver a proposta que foi pensada antecipadamente e cuidadosamente não dar certo e não saber o que fazer pra mudar isso, mas graças ao professor da turma, [...], conseguimos seguir em frente e dar continuidade ao nosso trabalho. Nesse momento, eu pude perceber o quanto que esse tipo de experiência ajuda na nossa construção profissional, na nossa identidade como pedagogo, ela nos amadurece. (E7).

Neste relato, podemos perceber a problemática da distância entre universidade e escola ou entre conhecimentos da formação e saber prático, primeiramente percebido no primeiro dia de experiência, o qual impactou negativamente a estudante. A desvinculação entre teoria e prática reflete-se também na dificuldade em solucionar um problema, isto é, o planejamento que não deu certo.

E algo que nitidamente está revelado é a ação do professor supervisor, o qual subsidiou na solução da situação problemática ou dificuldade. É nessa ocasião que se dá a importância do processo de supervisão para a formação reflexiva no sentido de o(a) professor(a) experiente suscitar a reflexão-na-ação para que esses(as) estagiários(as) construam por si mesmos(as) soluções e, conseqüentemente, seus saberes experienciais para o enfrentamento a situações semelhantes ou inéditas futuramente. Mas a questão é justamente se esses(as) professores(as) supervisores(as) reconhecem a formação para a prática reflexiva e se se reconhecem como profissionais reflexivos(as), bem como se consideram a importância do estágio como um processo não reduzido à aplicação da teoria, o que pressupõe que esses(as) supervisores(as) sejam qualificados(as) para o processo formativo de estagiários(as).

Planejar as atividades docentes é inerente ao ofício de ensinar: pensar a aula ou o curso com antecedência, selecionar os conteúdos, os recursos, os procedimentos metodológicos, elaborando as situações de aprendizagem, como também os procedimentos e instrumentos avaliativos. Mas sabemos que algumas situações não estão no *script*. Assim como todo(a) profissional, o(a) professor(a) também tem de lidar com as “zonas indeterminadas” da prática,

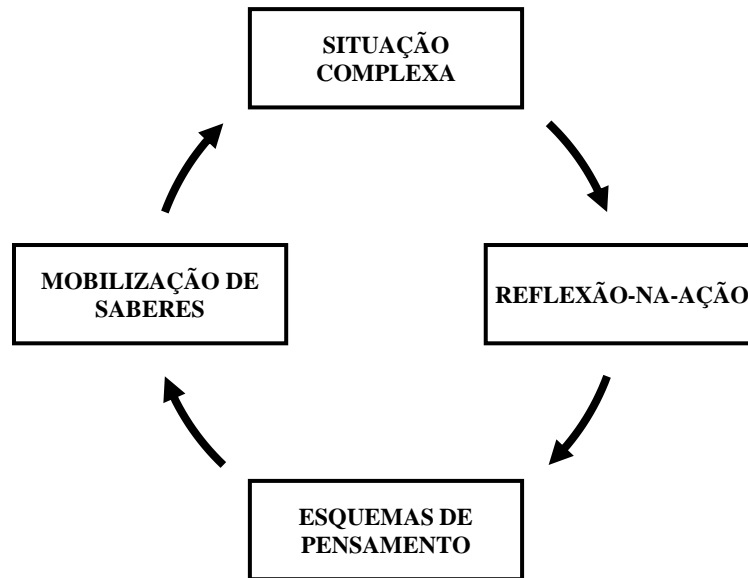
como escreveu Schön (2000, p. 17) referindo-se “a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores” ou a região constituída por situações problemáticas e complexas, para as quais não há um conhecimento teórico pronto a ser aplicado, pois são situações singulares, inéditas e que, devido a isso mesmo, exigem mais do que a aplicação da teoria, mas um procedimento de criação e testagem de soluções de problemas.

De acordo com Zabala (1998, p. 93), “A complexidade dos processos educativos faz com que dificilmente se possa prever com antecedência o que acontecerá na aula.” O autor afirma que esse inconveniente recomenda, por um lado, poder contar com uma proposta pedagógica suficientemente elaborada e, por outro, com uma aplicação plástica e livre de rigidez.

A prática reflexiva é o fazer reflexivo ou a reflexão-na-ação. Tomando a definição de competência como a capacidade de mobilizar recursos cognitivos, isto é, saberes, conhecimentos teóricos ou metodológicos, *savoir-faire* ou atitudes, para enfrentar um tipo de situação (PERRENOUD, 2000), pode-se conjecturar que a reflexão-na-ação é mobilizadora do conhecimento e do saber fazer a partir do momento em que o(a) profissional reflete durante a ação e sobre ela em um movimento contínuo, permanente.

Podemos verificar, observando a Figura 03, a seguir, que uma situação complexa aciona a reflexão-na-ação e que a partir desta última são mobilizados os saberes que auxiliarão na construção de soluções para essa situação problemática a ser enfrentada. Mas esse processo de mobilização de recursos cognitivos passa por operações mentais ou esquemas de pensamento que permitem determinar e realizar uma ação adaptada à situação, esquemas esses que não podem ser observáveis e são somente inferidos a partir da prática (PERRENOUD, 2000).

Figura 03 – O mecanismo da prática reflexiva



Fonte: Elaborada pela autora com base em Perrenoud (2000).

De acordo com Perrenoud (2001, p. 174, grifo do autor), a prática reflexiva “[...] designa uma forma de *reflexibilidade*: o sujeito toma sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise; ele tenta perceber e compreender sua própria maneira de pensar e de agir.”

É importante salientarmos que a prática reflexiva não consiste em uma simples reflexão esporádica sobre a prática, ou, como podemos conjecturar, aquela nos primeiros anos de profissão (os mais tensos), sendo que logo após esse período o(a) professor(a) liga o “piloto automático”. *A priori*, refletir na ação e sobre a ação não nos torna profissionais reflexivos(as) (PERRENOUD, 2002). A prática reflexiva não é uma reflexão episódica, mas se constitui em uma postura/identidade profissional, adotada durante toda a carreira do(a) profissional. Assim, um(a) professor(a) reflexivo(a):

[...] não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. (PERRENOUD, 2002, p. 43-44).

A importância dessa postura reflexiva está em libertar os(as) professores(as) do trabalho prescritivo para construírem eles(as) próprios(as) seus procedimentos em função de seus(suas) alunos(as), da prática, do contexto/realidade, dos recursos e limites próprios de cada instituição

e dos obstáculos encontrados (PERRENOUD, 2002). E sabemos que são muitos os desafios e obstáculos que a categoria de professores(as) enfrenta, desafios que já se apresentam, sem cerimônias, para os(as) futuros(as) professores(as), como podemos perceber neste relato das observações da dupla de discentes-estagiárias do curso de Pedagogia (UFS/Campus São Cristóvão):

Um fato que nos chamou bastante atenção, foi o relato da professora [...] dizendo que tem uma aluna que presenciou a morte do pai, e por isso ela chora muito e pedi para ir pra casa todos os dias. Presenciamos este momento, ela foi até o canto da sala e pegou a sua mochila pedindo para ir embora, a professora foi até ela, e a pediu para sentar que daqui a pouco ela ia embora. A professora também falou do pouco recurso que tem na escola, para poder trabalhar com as crianças, a mesma fala que muitas vezes compra materiais do seu próprio dinheiro, para poder trabalhar com as crianças. (E13 e E14).

Há obstáculos ou situações que carecem de solução e que não estão em manuais do(a) professor(a), mas exigem do(a) profissional uma postura reflexiva. Observemos a consciência da importância dessa postura no depoimento de uma dessas estagiárias:

Quando começamos a nossa aula, pude observar algumas crianças agressivas e agitadas, e outras dóceis e prestando atenção. Na aplicação das atividades lúdicas foi um pouco difícil para poder controlar a turma, mas com algumas conversas conseguimos apresentar a atividade. Durante nossas aulas, foi preciso tirar cópias das atividades. No começo ela tirou sem falar nada, mais em uma determinada atividade, a mesma disse que não poderia tirar, porque se tratava de um exercício com bastante figuras e assim acabaria o Turner que já estava pouco. Sair da secretária sem saber o que fazer e tive que pensar junto com a minha colega no que preparar depois disso. Por mais difícil que foi, a minha experiência foi muita gratificante para o enriquecimento do meu conhecimento e firmar o que realmente eu quero. (E13).

Perrenoud (2002) identifica o(a) professor(a) reflexivo(a) como aquele(a) profissional que aceita fazer parte do problema; que reflete sobre sua relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições, com as tecnologias; que reflete sobre sua forma de superar limites ou de tornar mais eficazes seus gestos técnicos; que não se limita ao que aprendeu na formação inicial e nem ao que descobriu nos primeiros anos de atuação; que reexamina constantemente seus objetivos, procedimentos e saberes; que teoriza sua própria prática; que faz perguntas e tenta compreender seus fracassos, projetando-se no futuro; que procede de forma diferente quando ocorre uma situação semelhante ou quando um novo ano se inicia; e

que estabelece objetivos mais claros e especifica suas expectativas e seus procedimentos. Observemos que cada uma dessas ações demanda reflexão.

Mas há de se destacar aqui, também, aquilo que o autor denomina de “incidentes ou acontecimentos que provocam a reflexão” (PERRENOUD, 2002, p. 42), os quais nada mais são do que problemas complexos da prática profissional, para os quais Schön (2000) nos sinaliza a existência e a possível resolução por meio da reflexão-na-ação. Abaixo segue a descrição deles.

Figura 04 – Incidentes ou acontecimentos que provocam a reflexão



Fonte: Elaborada pela autora com base em Perrenoud (2002).

Talvez alguns desses incidentes para um(a) professor(a) experiente não se configurem como problemas complexos, ou

Nem todos os professores são sensíveis aos mesmos acontecimentos ou incidentes. Fora de um contexto definido, qualquer um diria que este ou aquele incidente poderia lhe fazer refletir. Na verdade, durante o ano letivo, podem haver filtros pessoais; por exemplo, os momentos de depressão não fariam determinado professor refletir (ele espera que eles passem), enquanto que a perspectiva de preencher os boletins poderia lhe causar uma enorme perplexidade, levando-o a uma reflexão profunda sobre a avaliação. (PERRENOUD, 2002, p. 42-43).

Mas imaginemos o que esses incidentes significam para estudantes-estagiários(as) sem experiência no ofício docente que estiveram, até aquele momento, inseridos(as) apenas no contexto teórico da formação do seu curso de licenciatura, dentro da universidade. No mínimo, podem representar dificuldades e desafios a serem enfrentados e superados, pois são situações inéditas, novas, nunca vivenciadas, conhecidas pela primeira vez, as quais se lhes apresentam e precisam ser resolvidas. Foram constatados nos relatórios de estágio supervisionado do curso de Pedagogia (UFS/*Campus* São Cristóvão) esses momentos de tensão. Podemos observar o incidente da agitação da turma no depoimento de uma estudante-estagiária:

Uns dos aspectos que senti mais dificuldade foi a questão que os alunos eram muito inquietos, por essa razão tivemos um pouco de dificuldade no início para organizar e manter o prosseguimento do projeto. (E10).

Foram analisados os itens “descrição das atividades realizadas a cada dia” e “depoimentos individuais” dos relatórios de estágio, bem como os diários de campo, com o objetivo de identificar as dificuldades ou as situações complexas vivenciadas pelas discentes-estagiárias. Ao serem identificadas, foram categorizadas com base nos incidentes que provocam a reflexão elencados por Perrenoud (2002).

Desta feita, verificou-se que a agitação da turma foi a dificuldade mais relatada entre as estudantes-estagiárias, acompanhada pelos conflitos entre os(as) alunos(as) e as dificuldades de aprendizagem destes(as) (ver Quadro 07). Também não ficaram fora da lista os seguintes problemas: turma com diferentes níveis de aprendizagem, planejamento que não deu certo, falta de recursos, falta de tempo para realizar o planejado, tristeza/problema familiar de aluno(a), aluno(a) com hiperatividade e dificuldade para colocar em prática o planejamento.

Quadro 07 – Dificuldades enfrentadas pelas discentes em situação de estágio supervisionado no curso de Pedagogia (UFS/Campus São Cristóvão)

DIFICULDADES	Nº DE DEPOIMENTOS
AGITAÇÃO DA TURMA	5
CONFLITOS ENTRE OS(AS) ALUNOS(AS)	3
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS(AS) ALUNOS(AS)	3
TURMA COM DIFERENTES NÍVEIS DE APRENDIZAGEM	2
PLANEJAMENTO QUE NÃO DEU CERTO	2
FALTA DE RECURSOS	2
FALTA DE TEMPO PARA REALIZAR O PLANEJADO	2
TRISTEZA/PROBLEMA FAMILIAR DE ALUNO(A)	2
ALUNO(A) COM HIPERATIVIDADE	1
COLOCAR EM PRÁTICA O PLANEJAMENTO	1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios de estágio.

Conforme Alencar (2017, p. 71), os problemas, as dificuldades e as solicitações que emergem nos estágios inquietam os(as) licenciandos(as) ainda sem experiência porque não conseguem juntar teoria e prática, além de que “[...] deparam-se com uma realidade não linear, nem prescrita em manuais ou em livros [...]”. É aquilo que destacamos anteriormente como a distância entre o conhecimento da formação universitária e a prática docente.

No estágio, os(as) discentes exploram e reconhecem a prática profissional, descobrindo inclusive as dificuldades e a complexidade que a envolvem. A orientação do(a) docente do componente, inclusive através da elaboração dos relatórios e também da socialização da experiência em sala de aula, juntamente com a supervisão e o acompanhamento pelo(a) professor(a) titular da turma, auxiliarão o(a) discente na busca por soluções (pensadas, construídas, mas não prontas). Nesse sentido, há o desenvolvimento da capacidade de reflexão-na-ção, que, conseqüentemente, desembocará na construção dos saberes experienciais pelos(as) estagiários(as).

Essa inquietude, no sentido de perturbar-se, dos(as) estagiários(as) com as suas dificuldades e o seu insucesso em “juntar” teoria com a prática é algo bom, pois representa o movimento para o questionamento e a reflexão, uma vez que a perturbação “[...] produz um desequilíbrio, rompe com a suficiência do que o sujeito supunha saber sobre determinado assunto, revela a limitação dos nossos recursos para a resposta, cria uma insuficiência dos meios ou das informações.” (MACEDO, 2002, p. 130).

Então essa inquietação é sadia e faz parte do decurso da formação, sendo que é necessária a mudança da abordagem da prática concebida apenas como espaço para “aplicação” da teoria, perspectiva a partir da qual “[...] o fazer está subordinado temporal e logicamente ao

conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer.” (TARDIF, 2014, p. 272). Se dessa forma for, o estágio não é considerado campo de formação e aprendizagem através do fazer docente, e nem de construção dos saberes experienciais, o que acaba tolhendo a capacidade criativa e reflexiva do(a) estagiário(a), bem como a construção de sua identidade profissional ou de seus saberes da ação docente.

De acordo com Gauthier et al. (2006, p. 20), ensinar não consiste em apenas transmitir o conteúdo. “Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc.”. Segundo esses(as) autores(as), essa perspectiva de pensar a prática docente em tão somente aplicação/transmissão de conhecimentos a reduz a uma única dimensão, que é a do conhecimento da matéria.

3.2.2 O estágio supervisionado para além de sua redução à aplicação da teoria

O estágio como formação prática ou através do fazer leva os(as) futuros(as) professores(as) a refletirem na ação e sobre esta, subsidiando-os(as) na construção do saber experiencial e no enfrentamento à complexidade própria da prática docente, formando profissionais reflexivos(as) que constroem saberes na ação e analisam suas práticas. O estágio diz respeito à mobilização de saberes que já foram adquiridos e à construção de novos saberes pelo(a) estudante-estagiário(a) por meio de um fazer reflexivo. Ou seja, é espaço para refletir e conhecer na prática; é espaço de ensino e aprendizagem para seus(as) agentes principais: os(as) graduandos(as). Entre os depoimentos escritos pelas estagiárias do curso de Pedagogia da UFS/*Campus* São Cristóvão, verificou-se as expectativas de uma delas quanto ao estágio, as quais evidenciam a inerência de formar para uma prática reflexiva:

O principal objetivo do estágio é proporcionar para os alunos os instrumentos de preparação para introdução e inserção no mercado de trabalho, mediante ambiente de aprendizagem adequado e acompanhamento pedagógico supervisionado pelo professor em sala de aula, promover uma atitude crítica face a realidade observada, comparando todos os aspectos relevantes de desempenho e desenvolver reflexões criteriosas acerca das problemáticas evidenciadas no período estagiado, visando o enfrentamento correto das dificuldades detectadas. (E11).

Esse relato nos revela a importância do estágio supervisionado para além de sua redução à aplicação da teoria, pois confirma a percepção pelo(a) discente da complexidade característica

da prática profissional e da contribuição da atividade de estágio na preparação do(a) futuro(a) professor(a) para o enfrentamento às dificuldades por meio do desenvolvimento da capacidade de análise ou reflexão na e sobre a ação. Essa percepção imediatamente se encaminha para uma mudança de concepção da prática que transcende a simples aplicação da teoria, como podemos verificar no próximo relato de mais uma estagiária do curso referido:

A prática nos ajuda a perceber a realidade da escola, a postura do professor e como lidar com os problemas em sala de aula. Em resumo enriqueci meu currículo e adquiri ainda mais conhecimentos, me sentindo cada vez mais preparada para a jornada do ensino que vai além da teoria. (E2).

O próprio contato com a realidade escolar, uma sala de aula, propiciado pelo estágio supervisionado causou a percepção, pela discente, da complexidade da prática docente, levando-a a uma visão não reducionista. A prática é solo fértil para a produção de saberes. Não podemos nos esquecer disso. Uma vez que se esquece, a tendência é involuirmos para um processo de proletarização docente, oposto ao inerente processo de evolução para a profissionalização do ofício de professor(a), sendo que, de mero(a) executor(a) de tarefas, o(a) professor(a), conforme Altet (2001), passa a construir suas próprias estratégias apoiadas em conhecimentos racionais e desenvolve sua especialização e autonomia na sua ação profissional.

Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. (ALTET, 2001, p. 25).

A abordagem epistemológica da formação profissional para a prática reflexiva nos leva a pensar sobre a importância da dimensão reflexiva nos currículos de formação de professores(as), especificamente na proposta pedagógica para o estágio supervisionado. Dessa forma, o “[...] objetivo da formação prática é ativar a reflexão em ação nos futuros práticos, levá-los a formular seu saber da experiência de maneira a colocá-los em interação com os saberes que as tradições científica e profissional tornam acessíveis a eles.” (CARBONNEAU; HÉTU, 2001, p. 81). Essa relação ou articulação entre teoria e prática é ponto-chave para a formação de professores(as) reflexivos(as) e é primordial sua existência a partir dos estágios supervisionados, como podemos constatar por meio do relato de uma das estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) do *Campus* São Cristóvão:

Nesta perspectiva, pude compreender que o estágio supervisionado serve como subsídio para a iniciação à docência, fazendo uma interligação entre teoria e prática, possibilitando ao estagiário uma vivência concreta da vida de magistério. (E7).

Essa interligação entre teoria e prática descrita no relato é propiciada pela própria inserção do componente estágio supervisionado em lugar estratégico no currículo do curso analisado, ou seja, na metade de sua duração e não apenas ao final dele. Isso possibilita que haja uma comunicação entre o conhecimento que se produz na sala de aula da universidade com o contexto real da profissão, observando o fato de que esse contexto escolar não se limita à aplicação desse conhecimento universitário, ou seja, quando não há um conhecimento pronto para ser aplicado, é o momento oportuno para se refletir e construir mais conhecimentos.

A articulação entre saberes da formação universitária e saberes da experiência está evidenciada em um dos relatos das estagiárias do curso de Pedagogia em questão:

Para mim, o estágio é uma experiência muito importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, porque une conhecimentos acadêmico com a experiência vivencial do ambiente de prática, elucidando e complementando na prática os temas abordados nas aulas pelo professor, propiciando desta forma, a aquisição de conhecimentos que nos dá orientação no sentido de repensar o fazer pedagógico, possibilidade de conviver com profissionais experientes, uma visão concreta do cotidiano da escola. (E11).

O estágio, na condição de componente curricular do curso de graduação, configura-se em ensino prático e, em tal condição, pode subsidiar os(as) discentes-estagiários(as) na construção do saber experiencial. Nessa perspectiva, há a interação entre os saberes teóricos adquiridos e os saberes experienciais, os quais, de acordo com Tardif (2014), são saberes práticos, desenvolvidos a partir da experiência, isto é, no exercício das funções e na prática da profissão.

Essa ideia contradiz a concepção descrita anteriormente na qual o estágio é mera “aplicação” de conhecimentos ao fazer, a qual ainda sobrevive inclusive para algumas discentes-estagiárias do curso de Pedagogia da UFS/Campus São Cristóvão. Foi analisado o item “depoimentos individuais” dos relatórios de estágio, a fim de identificar como cada graduanda concebia o estágio vivenciado. No total, foram 15 (quinze) depoimentos analisados, nos quais as concepções de estágio que se assemelhavam foram agrupadas nas categorias principais, ou seja, “Aplicação da teoria” e “Articulação entre teoria e prática”. As concepções

que não correspondiam a essas categorias foram preservadas em suas particularidades, formando assim outras categorias.

Verificou-se que 40% dos depoimentos escritos trazem a concepção do estágio como aplicação na prática das teorias adquiridas na universidade (ver Quadro 08), como podemos constatar nos relatos abaixo:

Estar ali em frente a uma turma, preparar e ministrar aulas é uma experiência muito rica, pois podemos pôr em prática toda teoria adquirida ao longo do curso e perceber como realmente acontece às relações em sala de aula entre aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno. (E2).

A prática de Estágio Supervisionado II, como vem sendo abordado, é essencial para que o discente possa pôr em ação a teoria estudada durante os semestres passados. (E3).

E apenas 26,6% dos depoimentos individuais escritos nos relatórios de experiência analisados trazem a concepção do estágio como articulação entre teoria e prática, como podemos observar no Quadro 08 a seguir.

Quadro 08 – O estágio supervisionado na concepção das discentes-estagiárias do curso de Pedagogia (UFS/Campus São Cristóvão)

CONCEPÇÃO DO ESTÁGIO	QUANTIDADE DE RELATOS	
	Nº DE DEPOIMENTOS	%
APLICAÇÃO DA TEORIA	6	40%
ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	4	26,6%
AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS	2	13,3%
APLICAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	1	6,6%
REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA E OS SEUS DESAFIOS	1	6,6%
FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	1	6,6%
TOTAL	15	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios de estágio.

É importante, diante desses dados, fazermos algumas observações. Primeiramente, esses relatórios de estágio foram elaborados durante e ao fim da atividade de estágio. Então, se a maioria das discentes-estagiárias possuía uma visão simplista ou reducionista do estágio, tal visão não foi superada após a experiência do estágio supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe do *Campus* São Cristóvão. Isso nos faz elucubrar que o estágio supervisionado ainda não se constitui em uma aprendizagem através do fazer ou para a construção dos saberes experienciais para essa parcela de estagiárias, bem como nos faz

conjecturar que essa visão reducionista do estágio pode estar presente nas próprias concepções de docentes orientadores(as) e supervisores(as) das atividades de estágio supervisionado, as quais influenciam as concepções dos(as) estudantes-estagiários(as).

Percebam que são hipóteses e não afirmações. Uma investigação pode ser feita para refutá-las ou confirmá-las. No entanto, desde já essas conjecturas podem nos revelar a importância do curso de Pedagogia da UFS/*Campus* São Cristóvão, tornar explícito o objetivo de formar para a prática reflexiva e juntamente com os(as) docentes dos componentes de estágio supervisionado e os(as) professores(as) titulares das turmas campo de estágio atuarem coletivamente para a mudança dessa concepção simplista da prática profissional/docente.

O estágio supervisionado é um momento de expectativas, além de incertezas, inquietações e frustrações, porém também é de despertar para a consciência de que a prática não se reduz à aplicação/transmissão de conhecimentos apenas. Se quiser enfrentar a complexidade, as dificuldades, os perrengues e as surpresas típicos da própria prática profissional, o(a) professor(a) precisará construir saberes dentro de um processo contínuo de análise e reflexão na e sobre sua ação, e, no caso do(a) estagiário(a), esse processo de produção precisa vir acompanhado pela orientação e supervisão de docentes experientes.

Foi possível identificar, no item *objetivo geral* do programa do componente *Estágio Supervisionado III* (voltemos a observar o Quadro 05), uma referência à reflexão sobre a prática, no entanto realizada pelos(as) estudantes-estagiários(as) à luz das teorias estudadas, para que possam expor alternativas aos problemas da ação docente. Lê-se, também, que é um dos *objetivos específicos* do componente “Reler as teorias estudadas nos fundamentos a respeito do processo de ensino e aprendizagem”. Dessa forma, esse refletir à luz das teorias pode nos indicar a ideia do estágio reduzido apenas ao espaço para aplicação da teoria, ou que a prática docente é constituída somente por dificuldades ou problemas solucionáveis simplesmente pela aplicação do conhecimento científico, afinal neste se encontram alternativas (possivelmente entendidas, no plano analisado, como soluções) para os problemas da prática docente.

Fique claro que se escreve a palavra “apenas” porque de fato o estágio é mobilização de conhecimentos teóricos. Porém, é também espaço para o desenvolvimento do saber prático. Então vale o que Freire (2017, p. 24) nos escreveu: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.”

Tardif (2014, p. 39), por sua vez, assinala que “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua

experiência cotidiana com os alunos.” Nesse aspecto, o saber docente, segundo o autor, é plural e integra em articulação os saberes da formação profissional (os saberes das ciências da educação e os saberes pedagógicos), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, sendo esses últimos:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2014, p. 48-49).

Se esse tipo de saber docente é construído pelo(a) professor(a) na prática ou no exercício de sua profissão, destaca-se então a relevância do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em promover a inserção e atuação de graduandos(as) ou futuros(as) docentes em instituições de Educação Básica, a fim de que, providos(as) da experiência em docência, esses(as) estudantes não sejam tão grandemente impactados(as) com o choque da realidade ao assumirem efetivamente uma sala de aula quando já diplomados(as) para o exercício da profissão.

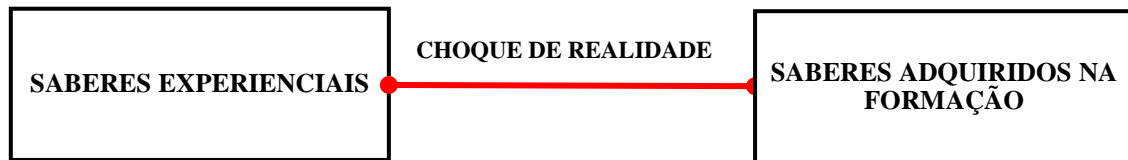
Esse choque de realidade é indicado por Tardif (2014) como a representação da distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação (ver Figura 05). Ele diz que “Alguns docentes vivem essa distância como um choque (o choque da ‘dura realidade’ das turmas e das salas de aula) quando de seus primeiros anos de ensino. Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos.” (TARDIF, 2014, p. 51). Verificamos esse choque nos depoimentos seguintes, contidos nos relatórios de experiência das discentes do curso de Pedagogia da UFS/*Campus* São Cristóvão quando em situação de estágio supervisionado.

Uma experiência nova e muito desafiadora. Estar na frente de uma sala de aula colocando em prática o seu planejamento é muito diferente do que somente idealizá-lo e deixá-lo no papel, a realidade inicialmente para mim foi assustadora, no momento em que me vi perdida sem saber o que fazer, vendo os alunos esperando algo de mim, [...]. (E6).

Para mim, a experiência foi sem dúvidas, surpreendente. Quando alunos mais antigos do curso falavam a respeito da diferença entre a teoria e a prática no ambiente escolar, eu acreditava que era exagero, porém agora percebo o quão difícil é fazer essa junção e como requer um verdadeiro esforço do

professor, e quando isso não acontece o único sentimento que surge é o de frustração, e isso eu pude sentir na pele. (E7).

Figura 05 – Distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação



Fonte: Elaborada pela autora com base em Tardif (2014).

Vejamos que a diminuição dessa distância se dá a partir do momento em que teoria e prática são articuladas na formação profissional. Nesse aspecto, está a importância do estágio supervisionado no sentido de contribuir para a redução do nível de estranhamento do(a) futuro(a) professor(a) quando adentrar a escola e ter de viver a sala de aula.

Quanto maior a interação do saber experiencial com o saber teórico, menor será essa distância crítica e, conseqüentemente, menor a chance de o(a) futuro(a) professor(a) sofrer um choque de realidade. No entanto, um estágio concebido como apenas aplicação da teoria não contribuirá para a diminuição dessa distância, uma vez que não se objetiva ou considera a produção dos saberes experienciais.

A inerência dessa interação entre o conhecimento teórico e o saber prático na formação docente é percebida pela dupla de estagiárias do curso de Pedagogia (UFS/Campus São Cristóvão):

O estágio é muito importante para a formação do discente, pois durante sua prática os alunos podem refletir sobre todo o conhecimento que obtém durante o curso, estabelecendo assim relações da teoria estudada na universidade com a prática desenvolvida na escola durante o período de estágio. (E13 e E14).

A situação de estranhamento ou de distanciamento entre o saber teórico e o saber prático leva à dicotomia entre teoria e prática na formação docente e àquilo que Romanowski (2007) destaca como aprender a ensinar por ensaio e erro. Isso não significa, aqui, o repúdio ao erro, mas a crítica a uma formação que se limita apenas à aplicação da teoria na prática em detrimento da preparação dos(as) futuros(as) docentes para a prática profissional por meio de um ensino

prático no qual os(as) estudantes aprendam através da experiência a mobilizar não somente o conhecimento teórico, mas o saber prático também.

O saber prático é construído na ação ou enquanto o(a) profissional desenvolve suas funções, sendo contextualizado e adaptado às situações a partir da experiência vivenciada, com a ajuda de percepções e interpretações dadas às situações anteriormente enfrentadas (ALTET, 2001). Nesse contexto, “O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência.” (TARDIF, 2014, p. 109).

Mas temos de ressaltar que não basta “[...] insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa.” (DEWEY, 1976, p. 16). A experiência, necessariamente, precisa auxiliar a desenvolver o senso crítico ou a capacidade de extrair todas as potencialidades de cada experiência. Também precisa ser válida e que a sua qualidade garanta bons resultados para experiências posteriores, propiciando o crescimento do indivíduo (SCHMITZ, 1980). A essa experiência Dewey (1976) denomina de educativa, em contraponto à experiência deseducativa, que produz o efeito contrário, isto é, de interromper o crescimento para novas experiências:

Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas. (DEWEY, 1976, p. 14).

A experiência é considerada por John Dewey como uma vivência ou um contato com a realidade que pode dar certo ou não (SCHMITZ, 1980). A experiência que promove a aquisição de habilidades por meio de atividades de automatismo limita a “capacidade de julgar e agir inteligentemente em situações novas” (DEWEY, 1976, p. 15), situações novas essas que podem ser interpretadas como aquilo a que Schön (2000) denominou de problemas complexos da prática profissional, para os quais a capacidade de aplicar teorias é insuficiente.

Conforme Tardif (2014), o ensino se desenvolve em um contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do(a) professor(a), os quais estão relacionados a situações concretas do exercício da sua função. Essas situações “[...] não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.” (TARDIF, 2014, p.

49). Esse enfrentamento forma ou permite que o(a) professor(a) desenvolva os *habitus* ou disposições adquiridas na e pela prática real, os quais permitem enfrentar os “condicionantes e imponderáveis da profissão” (TARDIF, 2014, p. 49), ou seja, as situações complexas e contingentes. Desse modo, o estágio enquanto vivência de experiências concretas e reais e de exercício das funções docentes é campo de desenvolvimento desses *habitus*.

É importante trazer avante, mais uma vez, a questão da experiência. Dois princípios da teoria de experiência estão expostos implicitamente nesta discussão até aqui: os princípios de continuidade e interação, os quais, segundo Dewey (1976), não se separam, antes se interceptam e se unem. O autor explica que, quando situações se sucedem, algo é levado de uma à outra. Assim, ao passar o indivíduo

[...] de uma situação para outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expande ou se contrai. Depara-se vivendo não em outro mundo mas em uma parte ou aspecto diferente de um e mesmo mundo. O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue. (DEWEY, 1976, p. 37).

Nesse sentido, os(as) estudantes-estagiários(as) que aprenderam com a experiência ou construíram seus saberes através dela estão mais preparados(as) para lidar com a prática profissional do que aqueles(as) graduandos(as) que não vivenciaram a experiência docente, pois o que aprenderam é instrumento para compreender e enfrentar novas experiências ou situações. Podemos constatar essa ideia a partir do depoimento de uma das estagiárias do curso de Pedagogia (UFS/*Campus* São Cristóvão):

O Estágio Supervisionado foi uma experiência já vivenciada por mim há algum tempo, desse modo não senti muita dificuldade em lidar com as crianças e manter o ritmo da sala. (E15).

Quando o estágio promove o desenvolvimento da capacidade para a reflexão-na-ação, os(as) futuros(as) professores(as), fazendo uso dela, poderão, além de memorizar as observações, as perguntas e os problemas que não puderam ser tratados quando ocorreram e refletir sobre seu mecanismo de ação e seu *habitus*, também “[...] analisar com mais tranquilidade os acontecimentos e construir saberes que envolvam situações comparáveis que possam surgir.” (PERRENOUD, 2002, p. 199).

Nessa direção, Schön (2000) argumenta que cada experiência nova de reflexão-na-ação enriquece o repertório do(a) profissional. “A reflexão-na-ação em um caso único pode ser generalizada para outros casos, não trazendo à tona princípios gerais, mas contribuindo para o

repertório de temas exemplares do profissional, a partir dos quais, em casos posteriores de sua prática, ele poderá compor novas variações.” (SCHÖN, 2000, p. 63).

Podemos compreender, a partir da multiplicidade do saber dos(as) professores(as), que não basta a estes(as) somente conhecer o conteúdo a ser ensinado, dominar metodologias ou teorias da filosofia, psicologia, sociologia, bem como conhecer o currículo e os programas de ensino e os dispositivos legais que regem o sistema de educação. Apenas com conhecimento teórico não se dá conta da prática do ofício de ensinar. Assim, o saber prático ou experiencial é um dos saberes que formam “[...] uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino [...].” (GAUTHIER et al., 2006, p. 28).

Tomando o ensino como a mobilização pelos(as) professores(as) dos seus saberes docentes (GAUTHIER et al., 2006), temos que o estágio enquanto exercício do ato de ensinar constitui-se a partir da relação teoria e prática. E, a partir do momento em que o(a) estagiário(a) planeja, seleciona os conteúdos, estuda as possíveis estratégias metodológicas para desenvolvê-los e ensina os conteúdos, ele(a) está mobilizando os conhecimentos teóricos e, por isso, a importância de não reduzir o estágio apenas à produção de saberes práticos e nem tampouco restringi-lo à aplicação de teorias ou conhecimento teórico.

É certo que a construção do saber prático (assim como o teórico também) não se esgota na formação inicial ou especificamente nos estágios supervisionados. No entanto, uma formação que não promove o desenvolvimento desses saberes experienciais, por meio de um ensino prático ou através da experiência, gera um comprometimento dos saberes docentes e, conseqüentemente, insuficiência destes em atender à complexidade da prática profissional.

Schön (1995), em sentido similar, afirma que é necessário que o saber prático do professor seja valorizado pelas instâncias administrativas e formadoras, assim como é crucial que o professor considere o saber cotidiano de seus alunos. Ouvir seus alunos faz com que o professor aprenda sobre a maneira com que os estudantes constroem seus conhecimentos. (AUGUSTO; AMARAL, 2018, p. 25).

Muito provavelmente, o(a) graduando(a) sendo desenvolvido profissionalmente por uma formação pautada apenas na aplicação da teoria, quando assumindo o posto como professor(a), e não mais como estudante, também lhe será prioridade a mera transmissão de conteúdos em sala de aula em detrimento da produção de saberes pelos(as) seus(as) alunos(as). Aqui se tem a dimensão da importância de uma formação docente para a prática reflexiva. Freire (2017, p. 47, grifo no original) aponta o primeiro saber necessário à formação docente: “*Saber*

que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”.

Destacamos, anteriormente, que formar professores(as) reflexivos(as) precisa se tornar um objetivo explícito e prioritário no currículo da formação docente no qual os estágios, nessa perspectiva, não se reduziram a uma familiarização com a futura prática docente, mas seriam “[...] preparados, contextualizados e *explorados com uma postura reflexiva.*” (PERRENOUD, 2002, p. 104, grifo do autor).

Tomando por base Perrenoud (2002), essa postura e essa competência reflexivas referem-se exatamente à reflexão no presente da ação, a qual permite:

[...] um distanciamento do planejamento inicial, o remanejamento constante, uma compreensão daquilo que está causando problema; permite se descentrar, regular o procedimento em andamento sem se sentir ligado a procedimentos prontos; apreciar um erro ou repreender uma forma de indisciplina, por exemplo. (PERRENOUD, 2002, p. 199).

Podemos perceber, a seguir, no relato da dupla de estagiárias do curso de Pedagogia (UFS/Campus São Cristóvão), o remanejamento do planejado a partir da compreensão do problema ou dificuldade em um claro exemplo de reflexão no presente da ação, mediada pelo professor supervisor.

Vendo a dificuldade dos alunos em relação à escrita, readaptamos a produção, com a ajuda do professor da sala de aula, para uma espécie de jogo das palavras, onde os alunos, ao invés de escrevê-las, teriam que completar os espaços vazios do cordel, possibilitando o exercício da leitura, (ainda que necessitassem constantemente de auxílio) e o trabalho em equipe, visto que a atividade seguia sendo feita em dupla. (E6 e E7).

Para formar professores(as) com postura e competência reflexivas, é necessário:

[...] reservar tempo e espaço para realizar um procedimento clínico, com resolução de problemas, com a aprendizagem prática da reflexão profissional, em uma articulação entre **tempo de intervenção em campo e tempo de análise**. Mais que fornecer ao futuro professor todas as respostas possíveis, uma formação orientada para a prática reflexiva multiplica as oportunidades de que os estudantes-estagiários elaborem esquemas gerais de reflexão e ajustes. (PERRENOUD, 2002, p. 44, grifo nosso).

O tempo de intervenção em campo e o tempo de análise são mecanismos sucessivos propostos para os componentes *Estágio Supervisionado II* e *Estágio Supervisionado III*. Em ambos os componentes, há as atividades de observação e de regência de classe, como

intervenções em campo ou na escola, e, posteriormente, a feitura do relatório, como também a apresentação da experiência ao final dos componentes em um seminário, as quais são importantes subsídios para o procedimento de análise da prática.

No tocante ao plano de ensino do componente *Estágio Supervisionado II* (analisemos mais uma vez o Quadro 04), verifica-se que os objetivos específicos são bastante claros no sentido de que cabe aos(às) estagiários(as) planejar um projeto de ensino e executá-lo para posterior relato e análise da prática docente, “demonstrando capacidade de reflexão, de autocrítica e de reelaboração de conhecimento”, com apresentação e socialização da prática experienciada, o que nos faz presumir que aqui temos um procedimento de reflexão sobre a prática docente previsto nesse componente de estágio e, por conseguinte, de contribuição para a formação de professores(as) reflexivos(as).

Essa reflexão pode advir também da produção dos diários de observação, fazendo com que estes não sejam apenas um instrumento de avaliação para aferição de uma nota na perspectiva de uma avaliação classificatória, mas, de outro modo, formativa. Silva e Gaspar (2018), em relato de suas experiências como professora orientadora e aluna estagiária no componente curricular *Estágio Supervisionado II*, do curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE), verificaram que os diários de formação, por meio do registro das observações, da elaboração e da aplicação de projeto didático, possibilitaram a reflexão mediante a escrita e o diálogo entre o saber da experiência e o saber formal, revelando o estágio como espaço de reflexões em que teoria e prática foram instrumentos indissociáveis e indispensáveis à prática docente.

Charlier (2001) destaca a importância de criar na formação e no local de trabalho condições para o(a) professor(a) desenvolver suas competências profissionais, podendo ele(a) aprender a partir ou através da prática, na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão sobre a ação, incluindo a própria prática ou de colegas, uma vez que o(a) futuro(a) ou já profissional confronta as situações enfrentadas, interferindo nestas e descobrindo soluções para elas. E, se o ponto de partida é a própria ação, nela também está seu desfecho por meio da aprendizagem através da prática e para a prática. “A formação deve estar centrada na prática e na realidade das escolas. A prática deve ser reconhecida como um lugar de produção de saberes experienciais que advém da reflexão sobre as situações cotidianas em sala de aula.” (AUGUSTO; AMARAL, 2018, p. 33).

Constatações realizadas por Lüdke e Scott (2018) salientam o papel passivo do(a) estudante no processo de estágio no Brasil que é contrário à ideia do(a) estagiário(a) como

produtor(a) de seu saber prático, que reflete para agir e que age para posteriormente refletir no movimento de reflexão-ação-reflexão:

O estudante, sujeito central do processo, ocupa, em geral, posição passiva, recebendo prescrições que delimitam sua trajetória por meio do curso, cumprindo horários e preenchendo formulários, culminando com a redação de um relatório final, que não terá possibilidade de prestar contribuição para a melhoria dessa fase, já que é entregue após seu término. (LÜDKE; SCOTT, 2018, p. 113).

No entanto, por meio da análise das propostas pedagógicas e de relatos de experiência, não se constatou essa realidade no contexto local estudado nesta pesquisa, isto é, na formação de professores(as) no estágio supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) do *Campus* São Cristóvão, que difere também da realidade dos estágios no Brasil descrita por Gatti (2016), a qual afirma que os estágios são um ponto crítico a ser considerado na formação inicial de professores(as), que na maioria dos cursos a programação e o controle dos estágios são precários, reduzindo-se à observação de aula, e que, além disso, há ausência de projetos institucionais de estágios em articulação com as escolas e, nestas, em geral, não há um acompanhamento de perto das atividades por um(a) supervisor(a).

Importante destacarmos que o(a) docente do componente estágio supervisionado é orientador(a) no processo de aprendizagem dos(as) estudantes-estagiários(as), porém a supervisão do processo cabe ao(à) professor(a) titular da classe/turma campo de estágio. Até porque o(a) docente do componente necessitaria ser onipresente ou onisciente para poder supervisionar, a um só tempo, de 20 a 25 estudantes de estágio, em média, que cumprem suas atividades em escolas diferentes e praticamente todos(as) nos mesmos dias.

Observando o Quadro 05, especificamente o item *metodologia* do componente *Estágio Supervisionado III*, podemos identificar que a atividade de docência contará com a supervisão do(a) professor(a) titular da turma, campo de estágio, além de orientação individual e coletiva pelo(a) docente do componente. Destaquemos, então o estágio supervisionado como componente constituinte da formação inicial do(a) professor(a) e, como tal, ensino prático ou espaço para os(as) discentes aprenderem fazendo e, por isso, a relevância da supervisão e da orientação por professores(as) experientes no ofício docente, uma vez que estes(as) auxiliarão os(as) futuros(as) professores(as) a refletirem na ação e sobre esta e construirão soluções para a complexidade da prática docente. A supervisão é, pois, um “[...] processo dinâmico e criativo, tendo em vista possibilitar a elaboração de novos conhecimentos.” (BURIOLLA, 2011, p. 17).

Mas o que muitas vezes se sabe é que alguns(mas) professores(as) deixam suas turmas com os(as) estagiários(as) como numa espécie de descanso que lhe é concedido. O(A) estudante-estagiário(a), sendo inexperiente no ofício de ensinar, necessita de acompanhamento e orientação, não podendo deixá-lo(a) impelido(a) à própria sorte. Essa situação não foi constatada nos relatos das estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia da UFS do *Campus* São Cristóvão, nos quais se afirmou a permanência do(a) professor(a) titular em sala de aula durante o período integral do estágio.

Sim, auxiliando-nos no que era necessário. (E6 e E7).

E, ainda, foram registradas as contribuições do processo de supervisão:

Também agradecemos a professora, [...], por nos receber em sua sala de aula e nos ajudar nas práticas das atividades compartilhando sua experiência e sabedoria na prática docente. (E1 e E2).

[...] ela demonstrou ser uma profissional comprometida com o seu trabalho, e com nós estagiários, ela foi muito cordial nos orientando e ajudando principalmente a controlar as crianças. (E10).

Percebe-se, então, a importância de uma formação orientada para a aprendizagem prática por meio do processo de reflexão-na-ação e de reflexão sobre a ação, especificamente, de um ensino prático reflexivo no qual os(as) estagiários(as) são acompanhados(as) por um(a) professor(a) experiente.

De acordo com Buriolla (2011, p. 17), o intento é um estágio que permita ao(à) graduando(a) o preparo efetivo para o agir profissional, como um campo de experiência e vivência de uma “situação social concreta supervisionada” por um(a) profissional competente, o(a) qual permita ao(à) estagiário(a) “uma revisão constante desta vivência e o questionamento de seus conhecimentos, habilidades, visões de mundo etc., podendo levá-lo a uma inserção crítica e criativa na área profissional e num contexto sócio-histórico mais amplo.”

É importante, também, que o(a) discente esteja consciente do seu papel no estágio como um sujeito ativo, e não passivo, que produz saberes, e consciente, igualmente, do papel do(a) professor(a) experiente no seu processo de formação profissional, especificamente nos estágios supervisionados, e assim lembrá-lo(a) da necessidade da presença dele(a) em sala de aula, bem como da sua própria condição de graduando(a) ou estudante naquele momento e não de um(a) profissional que assumirá uma sala de aula.

Pode-se pensar que nessa relação apenas o(a) estagiário(a) sai ganhando, mas não é bem assim. Perrenoud (2000), ao discorrer, em uma de suas obras, sobre as dez novas competências profissionais do ofício de professor(a) privilegiando aquelas que emergem atualmente, escreve uma que antecede as demais: administrar sua própria formação contínua.

Para o autor, essa competência é aquela responsável pelo desenvolvimento de todas as outras e pela aprendizagem de novas, conservando algumas já adquiridas, mas que não estão em exercício constante no ofício para que não se esgotem em si mesmas. E, para isso, seria necessário o(a) docente saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projeto de formação comum com os(as) colegas (equipe, escola, rede); envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo e, também, acolher a formação dos(as) colegas e participar dela.

Vejamos que acolher a formação dos(as) colegas, inclusive de estagiários(as), e participar dela é uma competência específica inerente ao(à) professor(a) que objetiva formar-se continuamente.

Quando se pergunta aos professores que aceitam receber estudantes-estagiários o que isso lhes traz, habitualmente dizem que buscam contatos e uma ocasião de se renovarem através do encontro. Os partidários das novas pedagogias e do ensino recíproco descobriram há muito tempo que formar alguém é uma das mais seguras maneiras de *se* formar. (PERRENOUD, 2000, p. 167-168, grifo do autor).

E olha que por vezes o(a) professor(a) se recusa a receber um(a) estagiário(a) em sua sala de aula. Verificou-se essa situação no relato de uma das discentes-estagiárias do curso de Pedagogia (UFS/Campus São Cristóvão):

Ao chegar na escola fomos bem recebidas pela diretora e demais funcionários, porém quando foi citado sobre o estágio na sala de aula, a diretora relatou que as professoras não gostavam de estagiárias na sala e disse que iria tentar convencer uma das professoras. Fiquei chocada com isso e ao mesmo tempo sem entender. (E13).

De fato, essa é também uma das dificuldades que todo(a) estagiário(a) está suscetível a enfrentar. Nesse caso em específico, a estagiária foi comunicada de que professoras locadas na escola na qual estava prestes a estagiar não prestigiam estagiários(as) inseridos(as) em suas turmas. Essa realidade a chocou e pode certamente acender em um(a) estudante a desmotivação para a atuação e o desenvolvimento de seu projeto, como também o(a) estagiário(a) pode se

acuar na relação com o(a) professor(a) titular, situação que comprometerá o aprendizado/formação.

Não foi nada agradável e positivo para essa estagiária ser recebida de tal maneira. O Estágio Curricular Obrigatório está regulamentado em lei e, mais do que uma obrigatoriedade, precisa ser encarado como um direito, uma oportunidade única de aprendizado e de experiência concomitante à formação inicial nas universidades, com o diferencial de ser uma prática regulada pela orientação de um(a) docente da instituição superior e pela supervisão de um(a) professor(a) da instituição escolar concedente, assim como está determinado pela Resolução nº 14/CONEPE/2015 em seu artigo 90, corroborada pela Resolução nº 10/CONEPE/2018, artigo 5º, inciso II, a qual regulamenta estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios de graduação e estágios para egressos/trainee no âmbito da Universidade Federal de Sergipe:

Art. 5º Estágio obrigatório é aquele definido como componente curricular obrigatório do Projeto Pedagógico dos cursos, dando cumprimento da carga horária pelo estudante para a integralização do curso, como requisito para a obtenção de seu diploma. Pode ser realizado nas formas de:

I. estágio técnico desenvolvido em cursos de bacharelado com orientação do professor ou coordenador de estágio do curso e um supervisor técnico de estágio nomeado pela instituição concedente para acompanhar o estagiário;

II. estágio na área da docência desenvolvido em cursos de licenciatura ou em cursos que objetivem a formação de profissionais da área de educação com orientação do professor ou coordenador de estágio do curso e um supervisor técnico de estágio nomeado pela instituição concedente para acompanhar o estagiário. (UFS, 2018, p. 3).

Alguns(mas) profissionais alegam, por vezes, ser o(a) estagiário(a) um(a) “vigia” das suas práticas em sala de aula. Na verdade, esse(a) profissional está desprezando a chance de explicitar, organizar e aprofundar o que se sabe a partir do momento em que ele(a) compartilha seus saberes ou constrói experiências formadoras (PERRENOUD, 2000). E sabe o quê mais? Todo(a) vigia é um(a) ótimo(a) observador(a). Nesse sentido, o olhar atento e externo de um(a) observador(a) pode revelar algo que pelo olhar já acomodado do(a) professor(a) passaria despercebido, o que é bom. No entanto, fato é que esse olhar causa certo pavor em alguns(mas) professores(as) e talvez seja porque um(a) observador(a) “[...] vê coisas elementares que o discurso mascara porque o professor, literalmente ‘não sabe o que faz’, ou porque não se empenha em pôr em palavras certas práticas nas quais ele se sente vulnerável.” (PERRENOUD, 2000, p. 168, grifo do autor).

Mas não apenas o(a) estagiário(a) observa. O(A) professor(a) também observa. E, nesse aspecto, Perrenoud (2000) sugere que a observação é um elemento formador para ambos, pois, vendo o(a) estagiário(a) reagir a determinada situação, o(a) professor(a) toma consciência do que faz e tenta explicar as diferenças entre as posturas ou reações, verbalizando suas reflexões e as discutindo. Nesse sentido, podemos afirmar que acolher um(a) estudante-estagiário(a) em sua turma é uma oportunidade de o(a) docente refletir sobre sua própria prática e, dessa forma, aprender, afinal de contas “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2017, p. 25).

Assim, o processo de supervisão não é uma via de mão única em que apenas o(a) estagiário(a) ou o(a) professor(a) supervisor(a) aprende, mas uma via de mão dupla em que ambos(as) aprendem. Analisando o item *objetivo geral* da proposta do componente *Estágio Supervisionado II* (observemos mais uma vez o Quadro 04), deparamo-nos com a supervisão como via única em que o(a) estudante-estagiário(a) partilha seus saberes com o(a) professor(a) titular da turma, onde se lê: “Realizar atividades de docência partilhando, de forma reflexiva, com os profissionais que atuam em creches e pré-escolas, questões pertinentes ao processo educativo”.

De acordo com Santos (2015), os(as) professores(as) titulares das turmas não só compartilham suas salas de aula ou seus espaços de atuação para que os(as) estagiários(as) possam realizar suas práticas de ensino e estágios supervisionados, como também compartilham suas experiências.

Também não podemos nos esquecer de que esses(as) discentes-estagiários(as) são aprendizes de uma profissão. Logo, a supervisão é inerente para resguardar as crianças de um eventual erro desse(a) aprendiz que ponha em risco a integridade física, psicológica, intelectual ou moral, bem como o desenvolvimento e a aprendizagem delas, seja em creches, onde o cuidado e a educação estão imbrincados fortemente, ou em instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Temos aqui a dimensão da relevância do estágio supervisionado na formação inicial, bem como para a formação continuada de professores(as) no sentido da construção e do desenvolvimento dos saberes docentes, como também do desenvolvimento da competência de refletir na e sobre a ação docente, transformando-a numa postura e na identidade do(a) professor(a) no contínuo de sua vida profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de uma nova epistemologia da prática, a formação profissional de professores(as) volta-se para a prática, assumida como um espaço de aprendizagem, formação e construção de saberes pelos(as) discentes, ao oposto de um campo para a mera aplicação de teorias elaboradas no contexto da formação teórica na universidade.

A formação de professores(as) reflexivos(as) não é objetivo explícito no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) do *Campus* São Cristóvão. No entanto, pode-se considerar que a pesquisa/reflexão no trabalho docente como concepção nuclear na orientação do curso em pauta constitui-se em um subsídio à formação de professores(as) reflexivos(as), uma vez que estes(as) em certos aspectos são intelectuais e pesquisadores(as) que refletem metodicamente no sentido de observar, memorizar, escrever e analisar os ocorridos.

A concepção simplista do estágio (ou da prática docente) como aplicação de teorias apenas dificulta o entendimento do seu papel em contribuir para a diminuição da distância entre os saberes da formação e os saberes da experiência, bem como dificulta o enfrentamento à própria complexidade da prática docente.

O estágio como aplicação apenas de conhecimentos científicos é incompatível com uma formação para a prática reflexiva. Se apenas sobrepõe na prática aquilo que está pronto na teoria, não se vislumbra a necessidade de refletir para construir novos saberes. O estágio supervisionado precisa constituir-se em formação prática que objetive acionar a reflexão durante a ação e levar a produção dos saberes experienciais colocando-os em interação com os saberes teóricos, o que contribuirá também para a mudança de concepção dos(as) próprios(as) estagiários(as), afinal de contas, dos depoimentos escritos pelas discentes-estagiárias do curso de Pedagogia da UFS/*Campus* São Cristóvão, nota-se, em 40% deles, a concepção do estágio como aplicação na prática do conhecimento adquirido na universidade.

Ao longo da pesquisa, pudemos inferir que:

- a) O estágio supervisionado constitui-se em formação no contexto real – a escola – para a prática profissional/docente, caracterizada pela complexidade e pelo enfrentamento a esta, a qual está traduzida nos relatos das discentes-estagiárias pelas várias dificuldades enfrentadas;

- b) O enfrentamento a essa complexidade foi mediado pelos(as) professores(as) titulares da turma, campo de estágio, denominados(as) supervisores(as), os(as) quais firmaram permanência em sala de aula durante o período integral do estágio;
- c) A construção dos saberes experienciais, bem como a interação desses com o conhecimento teórico, ocorrem mediadas pelo mecanismo proposto de intervenção em campo e análise das práticas, subsidiadas pelo processo de orientação e supervisão, e pela elaboração dos relatórios de estágio e socialização da experiência vivenciada.

Apesar de se destinar carga horária reduzida às atividades de docência no estágio supervisionado, ou seja, 2,7% (dois vírgula sete por cento) da carga horária total do curso, concluímos que há um contexto favorável no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) do *Campus* São Cristóvão para a formação de professores(as) reflexivos(as) mediante as atividades de estágio supervisionado para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou que essas atividades vislumbram oportunidades, mesmo que não sejam intencionais, de reflexão na e sobre a ação docente. Porém, como esta pesquisa limitou-se a uma análise documental, sigamos com pesquisas futuras que complementem e aprofundem, refutem ou confirmem os resultados deste estudo.

Doravante, para seguirmos no aprofundamento do estudo sobre a formação de professores(as) reflexivos(as) no curso de Pedagogia, será relevante, a saber: a) o desenvolvimento de uma pesquisa de campo, com utilização de técnicas como entrevistas tanto com docentes do componente estágio supervisionado e professores(as) supervisores(as) quanto com discentes-estagiários(as), e observação em campo; e b) abranger a pesquisa com a inserção do curso de Pedagogia da UFS do *Campus* Prof. Alberto Carvalho, na cidade de Itabaiana, e demais cursos de Pedagogia ofertados por outras instituições de Ensino Superior no estado de Sergipe.

É inerente, nesse âmbito, atribuímos importância ao estágio supervisionado nos cursos de licenciatura para a formação docente, na medida em que é um dos mecanismos formativos que contribuem para o estreitamento da distância entre os saberes teóricos e os saberes experienciais. Os procedimentos de orientação e supervisão se constituem como meios/partes integrantes do estágio supervisionado que viabilizam a preparação do(a) discente para a prática profissional futuramente, evitando que ele(a) se choque com a realidade de uma sala de aula, mas antes a reconheça a partir de suas experiências passadas, vivenciadas no curso da formação inicial.

São necessários, nesse contexto, estudos que tratem da base formativa de todo(a) professor(a), ou seja, os cursos de licenciatura, evidenciando lacunas e propondo soluções juntamente com a comunidade acadêmica, os(as) pesquisadores(as), a categoria de professores(as) e o governo. Deficiências nessa base repercutem na prática docente, comprometendo-a.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, L. M. G. de. **O estágio supervisionado e as aprendizagens docentes na formação inicial em Pedagogia**. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ARAGÃO, J. O. O curso de Pedagogia no contexto da formação do educador (1968-1980). In: FREITAS, A. G. B. de; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **História e Memória: o curso de Pedagogia da UFS**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009. p. 20-30.
- AUGUSTO, T. G. da S.; AMARAL, I. A. do. Um panorama das tendências contemporâneas da pesquisa sobre formação de professores. In: AUGUSTO, T. G. da S.; LONDERO, L. (Orgs.). **Formação de Professores em Ciências da Natureza: percursos teóricos e práticas formativas**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 17-45.
- AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 maio. 2006. Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 dez. 2019.
- BRETAS, S. A. A atual reformulação do curso de Pedagogia da UFS, segundo as Diretrizes Nacionais Curriculares de Pedagogia/2006. In: FREITAS, A. G. B. de; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **História e Memória: o curso de Pedagogia da UFS**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009. p. 41-53.
- BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CARBONNEAU, M.; HÉTU, J. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-84.

CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Tradução de Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2013.

JESUS, S. M. S. A. de. Reformulação do curso de Pedagogia nos anos de 1980 e 1990. In: FREITAS, A. G. B. de; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **História e Memória: o curso de Pedagogia da UFS.** São Cristóvão: Editora UFS, 2009. p. 30-40.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, M.; SCOTT, D. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 109-125, jan./mar. 2018.

MACEDO, L. de. Situação-Problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escolar. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002. p. 113-135.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS, T. F. dos. **A escola de educação básica e a formação inicial em Pedagogia** – um estudo de caso. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCHMITZ, E. F. **O Pragmatismo de Dewey na educação: esboço de uma Filosofia da Educação.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

SOBRAL, M. N. 40 anos do Curso de Pedagogia: Parabéns! In: FREITAS, A. G. B. de; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **História e Memória: o curso de Pedagogia da UFS.** São Cristóvão: Editora UFS, 2009. p. 13-16.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Conselho do Departamento de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Documento que dispõe a implementação de reforma curricular. UFS/DED, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Estrutura Curricular.** Disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/12686625>. Acesso em: 11 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Estrutura Curricular.** Disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/12686890>. Acesso em: 11 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2020.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2016. Disponível em: https://oficiais.ufs.br/uploads/page_attach/path/1005/PDI-UFS_2016-2020_1_-min.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Resolução nº 10/CONEPE, de 2018. **Regulamenta estágios curriculares obrigatório e não obrigatório de graduação e estágios para egressos/trainee no âmbito da Universidade Federal de Sergipe, e dá outras providências.** São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em:

https://prograd.ufs.br/uploads/content_attach/path/26870/Resolucao10_2018_conepe.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Resolução nº 14/CONEPE, de 2015. **Aprova alterações nas Normas do Sistema Acadêmico de Graduação da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão, SE, 2015. Disponível em: https://prograd.ufs.br/uploads/content_attach/path/26871/Resolucao14_2015_conepe.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Resolução nº 25/CONEPE, de 28 de abril de 2008. **Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura do campus São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe e dá outras providências**. Sala das Sessões, São Cristóvão, SE, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Resolução nº 67/CONEPE, de 22 de julho de 2011. **Aprova alterações no Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em Pedagogia, (diurno - 410 e noturno - 414)**. Sala das Sessões, São Cristóvão, SE, 2011.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.